

DÉPARTEMENT DE PHILOSOPHIE ET D'ÉTHIQUE APPLIQUÉE
Faculté des lettres et sciences humaines
Université de Sherbrooke

**L'intégration de l'éducation à la sexualité dans les cours de philosophie au collégial : vers
une approche féministe et pragmatiste**

par
ANN-SOPHIE GUERTIN-FLEURENT

Sous la direction du professeur
ANDRÉ DUHAMEL

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade
MAÎTRE ÈS ARTS (M.A.) EN PHILOSOPHIE

Mai 2021

Résumé/Abstract

Résumé :

L'éducation à la sexualité est un aspect déterminant des courants féministes qui promeuvent une sexualité positive. Malgré son retour comme matière obligatoire dans le cursus scolaire en 2018, l'éducation québécoise à la sexualité demeure incomplète en raison de certaines lacunes du programme et de certains enjeux sociopolitiques actuels. Ce mémoire porte sur l'intégration de l'éducation féministe et antioppressive à la sexualité dans les cours de philosophie au collégial comme support au développement de l'agentivité sexuelle, principalement par l'apprentissage d'une posture critique et éthique. Par une méthodologie inspirée des théories critiques et des épistémologies féministes, nous y analysons d'abord les manières dont le sujet se forme dans les systèmes de pouvoir – qui caractérisent l'éducation et la sexualité – à partir des pensées de Michel Foucault et de Judith Butler. Nous nous intéressons ensuite aux mécanismes de privilèges et d'oppressions théorisés par les autrices du féminisme intersectionnel Patricia Hill Collins et Sirma Bilge et à la proposition de l'éducation comme pratique de liberté de bell hooks. Enfin, nous proposons une approche pédagogique et philosophique inspirée du pragmatisme de John Dewey.

Mots-clés : Féminisme, Intersectionnalité, Éducation à la sexualité, Agentivité sexuelle, Expérience, Pouvoir, Subjectivation, Pragmatisme.

Abstract :

Sexuality education is a determining aspect of feminist theories that promotes positive sexuality. Despite its return as a compulsory subject in the school curriculum in 2018, sexuality education in Quebec remains incomplete due to certain shortcomings in the program and current socio-political issues. This master thesis focuses on the integration of feminist and anti-oppressive sexuality education in college philosophy courses as a support for the development of sexual agency, mainly by learning a critical and ethical posture. Using a methodology inspired by critical theories and feminist epistemologies, we first analyze the ways in which the subject is formed in the systems of power, which characterize education and sexuality, from the thoughts of Michel Foucault and Judith Butler. Then, we turn to the mechanisms of privilege and oppression theorized by the authors of intersectional feminism Patricia Hill Collins and Sirma Bilge, and then to the proposition of education as a practice of freedom by bell hooks. Finally, we propose a pedagogical and philosophical approach inspired by the pragmatism of John Dewey.

Keywords : Feminism, Intersectionality, Sex education, Sexual agency, Experience, Power, Subjectivation, Pragmatism.

Remerciements

Ce mémoire n'aurait pu aboutir sans le support et l'aide précieuse de mon entourage. Je tiens d'abord à remercier mon directeur de recherche P^r André Duhamel d'avoir accepté de me diriger si peu de temps avant la retraite; ses judicieux conseils et son appui constant depuis le baccalauréat ont fortement contribué à enrichir ma passion pour la philosophie féministe. Je tiens à souligner ses nombreux efforts dans la promotion de la pensée féministe et décoloniale dans le département de philosophie de l'Université de Sherbrooke, notamment pour son soutien dans la cocréation de PhilosoFém (le groupe de philosophie féministe de l'Université de Sherbrooke). P^r Duhamel était un professeur d'exception, sensible à la pleine reconnaissance des voix minoritaires en philosophie.

Je tiens à remercier Samuel pour ses révisions et ses commentaires tout au long de la rédaction, mais surtout pour son écoute, sa patience, son humour et son amour. Merci à mon frère Alex(andre) d'avoir toujours cru en moi, à ma grand-mère Alice d'être une femme si inspirante, à mes parents Carolle et Pierre de m'encourager à persévérer dans mes études, à Alexandre (Rainv) pour le service de correction et à Marcel pour sa présence réconfortante. J'adresse également toute ma gratitude aux personnes qui ont contribué.e.s à apaiser le stress qui découlait non seulement de la rédaction du mémoire, mais également de la crise sanitaire de la COVID-19.

Je tiens à remercier le corps professoral de l'Université de Sherbrooke, particulièrement P^{re} Allison Marchildon pour son dévouement, sa confiance et son support moral et intellectuel. Je voudrais exprimer ma reconnaissance au Département de philosophie et d'éthique appliquée, à la Faculté des lettres et sciences humaines et au Réseau québécois en études féministes (RéQUEF) pour leur important apport financier.

Enfin, un remerciement tout spécial à mon fils Alek qui m'a donné l'envie et la force de me surpasser dans ma vie personnelle et professionnelle. Son empathie, son intelligence, sa créativité et sa grande lucidité m'inspirent chaque jour.

Table des matières

RÉSUMÉ/ABSTRACT	I
REMERCIEMENTS	II
TABLE DES MATIÈRES	III
NOTES SUR L'USAGE DE LA LANGUE FRANÇAISE	V
INTRODUCTION	1
<i>Problématique</i>	<i>2</i>
<i>Hypothèses de recherche et méthodologie</i>	<i>4</i>
CHAPITRE 1 : ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ ET PHILOSOPHIE	8
<i>Introduction</i>	<i>8</i>
<i>Bref historique de l'éducation à la sexualité au Québec.....</i>	<i>8</i>
<i>Les modèles d'éducation à la sexualité.....</i>	<i>10</i>
L'éducation préventive	10
L'éducation traditionnelle	11
L'éducation critique et antioppressive	11
<i>Le programme québécois d'éducation à la sexualité (2018 - ...) : un regard critique.....</i>	<i>12</i>
<i>Les besoins des jeunes en matière d'éducation à la sexualité</i>	<i>20</i>
<i>L'éducation à la sexualité dans les études postsecondaires</i>	<i>24</i>
<i>Philosophie et agentivité sexuelle.....</i>	<i>25</i>
CHAPITRE 2 : POUVOIR ET SEXUALITÉ	30
<i>Introduction</i>	<i>30</i>
Introduction à la pensée de Michel Foucault	30
<i>Pouvoir et subjectivation</i>	<i>35</i>
<i>Pouvoir et « la » sexualité.....</i>	<i>38</i>
L'histoire de la sexualité occidentale selon Michel Foucault.....	38
Biopouvoir et dispositif de sexualité	41
<i>Pouvoir et sujet genré.....</i>	<i>43</i>
Introduction à la pensée de Judith Butler	43
Le concept du genre	44
Le sujet	45
Normativité versus normalisation	47
Resignification et subversion	47
<i>Pouvoir et éducation.....</i>	<i>49</i>
Au-delà de la discipline.....	49
L'éthique de liberté	51
Posture épistémologique.....	53
Posture pédagogique.....	54
CHAPITRE 3 : PÉDAGOGIES FÉMINISTES ET INTERSECTIONNALITÉ	56
<i>Introduction</i>	<i>56</i>
Les pédagogies féministes	57
<i>L'après #MeToo</i>	<i>58</i>
Le consentement	58
Masculinité et proféminisme.....	60
<i>L'intersectionnalité</i>	<i>63</i>
Bref historique de l'intersectionnalité.....	63
Oppressions et intersections	64

Intersectionnalité et pédagogie critique	66
<i>bell hooks : l'éducation comme pratique de liberté</i>	67
Introduction à la pensée de bell hooks.....	67
Savoir, expérience et langage.....	69
La communauté d'apprentissage	72
CHAPITRE 4 : VERS UNE ÉDUCATION FÉMINISTE ET PRAGMATISTE À LA SEXUALITÉ	77
<i>Introduction</i>	77
<i>L'éducation pragmatiste à la sexualité</i>	77
Introduction au pragmatisme philosophique	77
Expérience et épistémologie	81
Éthique et démocratie.....	85
L'éducation féministe et pragmatiste.....	86
<i>Synthèse et résultats</i>	92
CONCLUSION	98
MÉDIAGRAPHIE	100

Notes sur l'usage de la langue française

Le mémoire s'inscrit dans une démarche féministe de justice sociale, un procédé de rédaction inclusive a donc été employé. Les divers genres sont représentés par l'utilisation de mots tronqués signalant un doublet abrégé (exemple : le terme « professeur.e.s » remplace le doublet « les professeurs et les professeures »), par le recours aux pronoms inclusifs (exemple : iel) et par certains termes féminisés (exemple : autrice).

Introduction

« Quand Éros est présent dans la classe,
l'amour est voué à s'épanouir. »
- bell hooks, *Apprendre à transgresser,
l'éducation comme pratique de la liberté*

Si la sexualité a longtemps été un sujet tabou, négligé ou censuré dans la tradition philosophique occidentale, il détient une place décisive dans la philosophie féministe moderne et postmoderne. À l'intersection du corps et de l'esprit, du privé et du public, de l'intime et du politique, la sexualité est un lieu multiple et complexe de relations de pouvoir dans lequel des états d'émancipation, d'oppression et de domination peuvent se côtoyer. Certaines féministes, en particulier celles qui adhèrent aux courants abolitionnistes, vont jusqu'à affirmer que les femmes sont inévitablement aliéné.e.s et opprimé.e.s. Selon l'intellectuelle et féministe Catharine A. Mackinnon (1946- ...) : « La sexualité est au féminisme ce qu'est le travail au marxisme : ce qui, plus que tout, vous appartient en propre, et ce dont, plus que tout, vous êtes dépossédée¹ ». D'autres féministes, plus près des mouvements « pro-sexe », accordent une grande place à l'agentivité (Allen, 2001) et aux potentialités subversives accordées notamment à la pornographie féministe, qui selon iels pourrait aider à réécrire les scripts sexuels dominants. Malgré les multiples débats sur la sexualité qui divisent les courants féministes, il y a un consensus sur le fait que le système patriarcal et l'hétérocentrisme qui en résulte posent plusieurs défis dans le vécu sexuel des femmes et de plusieurs personnes à l'identité de genre marginalisée. Que ce soit par le contrôle et la violence exercés sur le corps (agressions physiques/sexuelles, violences obstétricales et gynécologiques, etc.), sur l'image corporelle (grossophobie, normes esthétiques irréalistes, marchandisation de la beauté, etc.), sur le vécu et le plaisir sexuel (incompétences du système de justice envers les agressions sexuelles, mythes erronés sur l'orgasme féminin, etc.), la sexualité est de haute importance dans le combat pour l'équité des genres. Parmi les actions à entreprendre, nous pensons que l'éducation féministe à la sexualité est l'une des plus déterminantes et urgentes pour la société québécoise. À cet effet, nous pensons que l'apprentissage de la philosophie pourrait venir stimuler

¹ Propos tiré originellement du texte « Feminism, Marxism, Method, and the State: An Agenda for Theory » (1982) par Catharine A. MacKinnon, traduction de Julie Lavigne (2018) dans « L'érotisme dans le champ féministe nord-américain et français ».

et consolider le développement d'un mode d'être incarné, éthique et critique qui est indispensable dans toute sexualité positive. Ce mémoire porte sur l'intégration de l'éducation à la sexualité dans les cours de philosophie au collégial et une attention particulière est portée aux dynamiques de pouvoir qui déterminent nos rapports à l'éducation et à la sexualité.

Problématique

Tandis que plusieurs personnes n'ont eu peu ou pas d'éducation à la sexualité lors de leurs études primaires et secondaires, d'autres bénéficient du programme québécois mis en place en 2018, mais subissent néanmoins les répercussions liées aux faiblesses du programme et de sa mise en application qui à leur tour, reflètent plusieurs problématiques sociopolitiques et culturelles actuelles – hétérosexualité obligatoire, inégalités sociales, marginalisation, surmédicalisation, etc. À cela s'ajoutent les questionnements et les enjeux inhérents à la vie hors des établissements scolaires qui peuvent avoir un impact direct ou indirect sur la vie sexuelle : difficultés relationnelles, état de santé mentale et physique, croyances erronées découlant de la cellule familiale et de l'entourage, influences de la culture, questionnement sur le genre et l'orientation sexuelle, abus sexuels, physiques et mentaux, impact de la pornographie, etc. De sorte que nous défendons l'idée qu'une éducation à la sexualité féministe, positive et antioppressive devrait être accessible minimalement à tout.e.s les enfants et les adolescent.e.s, voire aux adultes de tout âge qui en ressentent le besoin. L'arrimage de la philosophie et de l'éducation à la sexualité serait, selon nous, pertinent dès le niveau primaire jusqu'aux études supérieures. Le développement d'un esprit critique et d'une approche positive et éthique de la sexualité dès l'enfance pourrait fortement contribuer à l'instauration d'un vivre-ensemble renouvelé. Malgré tout, nous nous intéressons plus particulièrement aux étudiant.e.s du niveau collégial qui se trouvent pour la grande majorité dans une période de vie intéressante quant aux réflexions sur la sexualité, soit l'entrée dans la vie adulte. La plupart se trouvent dans un stade de développement très fertile quant aux réflexions abstraites, théoriques et complexes, en plus d'être dans un processus de croissance crucial qui viendra consolider leur personnalité. En effet, le cégep est, pour beaucoup d'étudiant.e.s, une période d'exploration personnelle, sociale, sexuelle et professionnelle déterminante. L'exploration de notions plus complexes, par exemple certaines implications politiques de la sexualité, peuvent donc être discutées. De plus, l'éducation à la sexualité est très peu présente dans les études postsecondaires, il serait opportun de se pencher davantage sur la question puisqu'elle recèle de nombreuses potentialités pédagogiques très prometteuses. Actuellement, la sexualité n'est pas une

matière obligatoire dans les cégeps, mais il semble bénéfique de l'aborder davantage avec les étudiant.e.s. À partir de ces constats, et pour pallier certaines problématiques du programme d'éducation à la sexualité québécois (2018) – principalement les aspects sociopolitiques et éthiques de la sexualité – les cours de philosophie au collégial ont un fort potentiel ; en plus de favoriser un esprit critique, ils permettent l'instauration d'un cadre de discussion et de réflexion structuré. D'ailleurs, l'apprentissage d'une posture critique, logique et avertie, doublée d'une faculté à penser par soi-même sont des conditions propices au développement d'une sexualité positive.

Nous pensons que la fonction sociale et critique de la philosophie est complémentaire à une éducation à la sexualité féministe et antioppressive. L'intégration de la sexualité au cursus des cours de philosophie est prometteuse, même si les recherches de la littérature scientifique actuelle ne s'intéressent pas à cet aspect de l'éducation à la sexualité. Malgré tout, certains cégeps offrent des cours complémentaires de philosophie de la sexualité, par exemple le cours *Philosophie de la sexualité (340-HBA-SH)* au Cégep de Sherbrooke, le cours *Philosophie et sexualité (305-EAA-03)* au Collège Lionel-Groulx et le cours *Philosophie de la sexualité* au Cégep de Chicoutimi. Le Cégep Marie-Victorin détient même un cours complémentaire intitulé *Questions de sexes et de genres : regards philosophiques sur les luttes féministes et identités LGBTQ+ (340-C2C-MV)*. Néanmoins, la sexualité est plus couramment intégrée dans les cours complémentaires de psychologie et de biologie². Même en l'absence de cours de philosophie et sexualité, les enseignant.e.s de philosophie sont libres de choisir le contenu (auteur.rice.s, sujets, textes, etc.) des cours obligatoires, tant que les objectifs et le thème général imposé par le gouvernement sont atteints (Gouvernement du Québec, 2017). Il est donc aisé pour elleux d'ajouter la sexualité au plan de cours, principalement pour le second (*PHI102 - L'être humain*) et le dernier cours (*PHI103 - Éthique et politique*) de philosophie, le premier permettant moins cet ajout (*PHI101 – Philosophie et rationalité*) puisque la matière est concentrée sur la tradition gréco-latine (Gouvernement du Québec, 2017).

Sans nous y intéresser directement dans ce mémoire, nous soulignons qu'il serait également possible d'intégrer l'éducation à la sexualité dans certains cours de philosophie dans les instituts universitaires, par exemple dans les cours *Philosophie de la sexualité (PHI-1121)* de l'Université Laval et *Philosophie de la sexualité, de l'amour et de l'amitié (PHI2030)* de l'Université du Québec

² Les informations sur les cours offerts proviennent toutes des sites internet officiels des cégeps en date de janvier 2021.

à Montréal³. Certes, plusieurs enseignant.e.s et professeur.e.s pourraient critiquer voire condamner l'éducation féministe à la sexualité dans les cours de philosophie, ne serait-ce que parce que ce type d'approche pédagogique demande une posture féministe assumée, ou encore par l'accent qui est mis sur le développement d'une disposition éthique plutôt que sur les textes classiques de philosophie. Cela dit, la proposition demeure intéressante et, selon nous, peut s'intégrer de plusieurs manières. Malgré l'angle précis de recherche, nous espérons humblement et plus largement que certains questionnements, informations et hypothèses contenus dans le mémoire viendront enrichir les discussions actuelles sur l'éducation à la sexualité en général.

Hypothèses de recherche et méthodologie

Ne pouvant pas couvrir le large spectre des possibles de l'éducation à la sexualité et percevant la pertinence de la discipline philosophique dans le développement d'une sexualité positive, nous avons concentré notre attention sur l'intégration de l'éducation à la sexualité dans les cours de philosophie au collégial dans le contexte québécois. La question principale qui guide notre recherche peut être résumée comme suit : quelles seraient les caractéristiques et les implications de l'intégration d'une éducation féministe et antioppressive à la sexualité dans les cours de philosophie au collégial?

Comme notre sujet de recherche se rapporte à plusieurs domaines de savoir, nous adoptons une approche ouverte à la multidisciplinarité par l'entremise de travaux provenant de différents secteurs comme l'éducation, la sociologie, la politologie et l'histoire. Malgré tout, ce mémoire demeure une recherche en philosophie puisque notre cadre conceptuel et notre analyse s'inscrivent dans une démarche de théorie critique en philosophie, c'est-à-dire par l'analyse des structures de pouvoir et des conditions socioculturelles et politiques des phénomènes qui nous intéressent. Notre approche, qui s'oppose aux courants dogmatiques, au règne de la raison instrumentale et au sujet inaltérable, s'inspire également de la philosophie postmoderne. À savoir, les auteur.rices que nous avons sélectionné.e.s pour répondre à notre question de recherche s'inscrivent toutes dans une démarche de déconstruction des schèmes traditionnels et rationalistes en philosophie. Notre méthode de recherche comporte également l'influence du courant poststructuraliste en philosophie dû à l'attention que nous portons aux procédés sociodiscursifs dans la structure sociale et aux conséquences que ces derniers créent dans les processus de subjectivation du sujet. Enfin, nous

³ Les informations sur les cours offerts proviennent toutes des sites internet officiels des universités en date de janvier 2021.

avons déjà mentionné défendre une posture féministe; notre réflexion sur la pédagogie antioppressive demande l'appui d'une épistémologie féministe et critique qui, parallèlement aux courants philosophiques mentionnés plus haut, permet d'inclure le contexte du sujet dans la théorie de la connaissance. Nous situons notre démarche dans le tournant postmoderne des épistémologies féministes; nous ne défendons pas l'idée d'une épistémologie qui remplace le sujet masculin du savoir par un sujet « féminin », comme si les femmes se rejoignaient nécessairement dans une expérience commune et que les genres se traduisaient de manière binaire, mais plutôt une épistémologie qui « propose de multiplier les sujets de connaissances ». (Longino, 1993 dans Flores Espínola, 2012, p. 155) Dans notre contexte d'analyse, l'objectivité doit découler d'un certain consensus qui tient compte de la pluralité des expériences et des perspectives, en plus de reconnaître et de respecter l'aspect social et situé de la connaissance (Flores Espínola, 2012). Sans conteste, une épistémologie féministe ne désigne pas l'adoption d'une posture relativiste; ce n'est pas la vérité qui est remise en cause, mais bien les manières dont elle est construite, les groupes qui la dirigent et les privilèges qu'elle dessert.

Notre première hypothèse de recherche est que l'éducation féministe et antioppressive à la sexualité dans les études postsecondaires devrait venir stimuler et encourager le développement de l'agentivité sexuelle chez les étudiant.e.s. Ensuite, nous pensons que l'intégration de l'éducation à la sexualité dans les cours de philosophie demande d'abord et avant tout l'instauration d'une théorie critique sur le pouvoir et les processus de subjectivation, ainsi qu'une posture féministe qui adopte les principes de l'intersectionnalité. Enfin, nous pensons qu'une pédagogie inspirée du pragmatisme américain pourrait venir supporter les caractéristiques pertinentes qui découleront de nos analyses précédentes, notamment dans le recours d'une approche centrée sur l'expérience.

Le mémoire est divisé en quatre chapitres qui vont comme suit : le premier chapitre *Éducation à la sexualité et philosophie* servira à effectuer un bilan de l'éducation à la sexualité au Québec et à identifier les éléments théoriques et pédagogiques centraux dans le projet d'une éducation féministe et antioppressive à la sexualité. Nous aurons recours aux recherches et aux critiques féministes qui ressortent de la littérature scientifique afin de distinguer les besoins des jeunes en matière d'éducation à la sexualité et les approches proposées pour les combler. Il sera alors possible de dresser un portrait global de l'éducation féministe et antioppressive à la sexualité afin d'identifier les besoins relatifs à son intégration dans l'éducation québécoise, plus précisément

par l'entremise de la discipline philosophique. Les apports de la discipline philosophique seront discutés et posés dans leurs liens avec la notion d'agentivité sexuelle.

Dans le deuxième chapitre *Pouvoir et sexualité*, il sera question d'établir une terminologie du pouvoir et des processus de subjectivation qui servira de point d'appui dans notre réflexion. C'est avec la philosophie de Michel Foucault (1926-1984) et celle de Judith Butler (1956- ...) que nous étudierons les manières dont un.e individu.e se pose comme sujet dans un système de pouvoir et les discours qui fondent le concept de sexualité dans les sociétés occidentales. Ceci nous permettra non seulement de clarifier les enjeux de pouvoir présent dans l'éducation à la sexualité – domination, relation de pouvoir, discipline, etc. – mais également d'identifier les effets possibles – résistance, oppression, dé-subjectivation critique, etc. La théorie de Foucault a été choisie principalement pour sa précision et sa diversité conceptuelle quant au pouvoir et au dispositif de sexualité, alors que la théorie de Butler a été retenue pour ses contributions liées au féminisme, au concept de genre et à la notion de subversion.

Nous étudierons ensuite les pédagogies féministes et l'intersectionnalité dans le troisième chapitre *Pédagogies féministes et intersectionnalité*. Comme la sexualité positive présuppose l'absence de violences sexuelles et ce, sous toute ses formes (coercitions directes ou indirectes, harcèlement, viols, etc.) nous débiteront en exposant l'importance de la notion de consentement. Nous aborderons également les manières dont les hommes cisgenres peuvent supporter les luttes féministes, en suggérant notamment l'adoption d'une posture proféministe sensible à la notion de disempowerment, nous aurons recours ici à la proposition de Francis Dupuis-Déri. Si l'un des buts premiers de l'éducation féministe est de favoriser l'émancipation des femmes et des personnes appartenant à des catégories de genres marginalisés, il n'en demeure pas moins que les hommes cisgenres doivent arriver à trouver leur place aux milieux des revendications féministes. Par la suite, nous approfondirons diverses formes d'oppressions – sexisme, racisme, capacitisme, classisme, etc. – sous un angle systémique et les enjeux éducatifs et sexuels qui peuvent en découler. Patricia Hill Collins (1948-...) et Sirma Bilge seront les autrices principales lorsqu'il sera question d'examiner le féminisme intersectionnel et, nous nous concentrerons par la suite sur la pensée de bell hooks (1952-...) qui intègre la pensée intersectionnelle dans l'éducation. Nous pensons que les idées de hooks sur la pédagogie de la libération, même si elles concernent particulièrement son expérience dans les instituts universitaires, peuvent très bien s'appliquer au niveau du collégial et enrichir notre réflexion. Les problématiques qu'elle traite et les stratégies

pédagogiques qu'elle propose s'adaptent aisément à la réalité des cégeps qui demeure, tout comme celle des universités, celle des études postsecondaires.

Notre dernière hypothèse de travail consistera en une proposition qui, selon nous, est une posture philosophique qui peut répondre en grande partie aux besoins conceptuels et pédagogiques qui découlent de l'intégration d'une éducation féministe et antioppressive à la sexualité dans les cours de philosophie. Dans le quatrième et dernier chapitre *Vers une éducation féministe et pragmatiste à la sexualité*, nous tenterons de démontrer en quoi une approche inspirée du pragmatisme américain de John Dewey (1859-1952) peut venir appuyer un tel projet. Finalement, nous ferons une synthèse de notre réflexion et nous formulerons des suggestions pratiques.

Chapitre 1 : Éducation à la sexualité et philosophie

Introduction

Afin de cerner les implications liées à l'intégration de l'éducation à la sexualité dans les cours de philosophie au collégial, il est nécessaire d'explorer le contexte québécois et les types de pédagogie disponibles. Non seulement il faut considérer l'historique, le contexte politique et le programme québécois d'éducation à la sexualité actuel, il faut également tenir compte des propositions émises par les recherches féministes pertinentes. En précisant les besoins qui peuvent découler d'un tel projet, il est possible d'examiner en quoi la discipline philosophique peut être bénéfique dans la conscientisation sexuelle, notamment dans le développement de l'agentivité sexuelle. Ce chapitre sert dans un premier temps à contextualiser notre réflexion et à exposer en détail les enjeux liés à l'instauration d'une éducation antioppressive à la sexualité et, dans un deuxième temps, à tester notre première hypothèse selon laquelle la notion d'agentivité sexuelle comme disposition philosophique peut venir supporter le développement d'un rapport positif à la sexualité.

Bref historique de l'éducation à la sexualité au Québec

Les manières qu'adoptent un peuple pour éduquer les jeunes à la sexualité sont intimement liées aux représentations sociales, aux valeurs, aux normes, aux avancées technologiques, aux savoirs dominants, à son histoire et à sa condition sociopolitique et culturelle générale. Il serait illusoire de penser que l'éducation à la sexualité, voire l'éducation tout court, peut être entièrement neutre et objective. Au Québec, il est toujours possible de percevoir l'influence de plusieurs faits historiques sur les perceptions liées à la sexualité; le colonialisme a, par exemple, fortement teinté le système idéologique québécois par les valeurs familiales traditionnelles chrétiennes, l'appropriation des corps et des espaces, ainsi qu'avec une vision binaire des genres (*Corps Accord, guide de sexualité positive*, 2019). C'est une pensée réductrice et moralisatrice envers la sexualité qui a remplacé celle des peuples autochtones pour qui la sexualité était sacrée et beaucoup plus fluide, tant pour les orientations sexuelles que pour les identités de genre (*Corps Accord, guide de sexualité positive*, 2019). À l'époque des colonisateurs, il n'y avait donc pas d'éducation à la sexualité à proprement parler, il n'y avait que les discours des autorités religieuses qui prônaient

une sexualité hétérosexuelle à visée strictement reproductrice. Comme il est mentionné dans le livre *Corps Accord, guide de sexualité positive* (2019) :

[l]es normes et les contraintes rattachées à la sexualité amènent avec elles de multiples formes de violence et de discrimination : sexisme, racisme, homophobie et transphobie. Elles proviennent de la conception du monde des colonisateurs et elles servent avant tout un projet de peuplement. Elles peuvent et doivent être remises en cause, car elles ne laissent pas de place à la fluidité dans la sexualité ni à l'expression et au développement de diverses formes de relations intimes. Pourtant, cette fluidité apporte une richesse aux expériences humaines et a finalement toujours existé. (p.25)

Ces héritages de la pensée colonialiste chrétienne continuent, malgré le processus de laïcisation de l'État québécois dans les années 1960-1970, de peser sur les perceptions sociopolitiques de la sexualité. Néanmoins, ce détachement envers la religion lors de la Révolution tranquille, l'avènement de la sexologie ainsi que les luttes féministes et LGBTQ+ ont ouvert la voie à plusieurs processus de changements sociétaux qui ont permis, en 1972, à un premier projet gouvernemental concernant l'éducation à la sexualité (Richard, 2019). Ce dernier a toutefois été sévèrement critiqué par la majorité des autorités religieuses et des parents, tout comme la seconde version proposée en 1980. Les initiatives d'éducation à la sexualité ont créé plusieurs débats dans la sphère publique pendant cette période, principalement envers le type de contenu à enseigner qui demeure un sujet de discorde aujourd'hui. C'est en 1984 que l'éducation à la sexualité est officiellement incluse dans les écoles secondaires québécoises comme l'un des cinq segments du cours *Formation personnelle et sociale (FPS)* qui concernait surtout la santé sexuelle et les aspects biologiques, tout en respectant la coutume religieuse conservatrice (Richard, 2019). Le cours de *FPS* a pris fin en 2000 à la suite de la réforme Marois (1996-1998), où l'éducation à la sexualité devient une compétence transversale à développer à travers la formation générale. Comme le souligne Gabrielle Richard dans son livre *Hétéro, l'école ? Plaidoyer pour une éducation antioppressive à la sexualité* (2019), cette méthode pose problème puisqu'« [o]n se rend rapidement compte que ce qui relève en théorie des initiatives de tout le monde n'est en pratique de la responsabilité de personne. Le personnel enseignant peine à introduire les notions de sexualité dans les apprentissages de la réforme, avec lesquels il a par ailleurs à se familiariser » (p. 46). Par conséquent, pendant les quinze premières années du XXI^{ème} siècle, l'éducation à la sexualité a été donnée de manière très inconstante aux jeunes québécois.e.s par la méthode, bien souvent utopique, des compétences transversales. En 2015, après plusieurs pétitions pour le retour d'une éducation

formelle à la sexualité, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur dévoile un projet pilote qui sera finalement implanté de manière obligatoire en septembre 2018 dans les écoles primaires et secondaires, tant publiques que privées.

Les modèles d'éducation à la sexualité

L'éducation préventive

Les diverses approches d'éducation à la sexualité peuvent se diviser en trois catégories centrales : l'éducation préventive, l'éducation traditionnelle et l'éducation critique, également nommée antioppressive (Richard, 2019). Au Québec, malgré les nombreux changements qu'offre le nouveau programme d'éducation à la sexualité instauré en 2018, l'approche demeure majoritairement axée sur la prévention (Richard, 2019). De fait, l'approche préventive est celle que l'on retrouve le plus à travers le monde (Richard, 2019); elle consiste en une focalisation sur les risques liés à la sexualité (grossesses non désirées, ITSS, agressions, etc.), afin de cerner des solutions et des attitudes qui permettraient de les éviter. Comme le soulignent les recherches françaises de Yaëlle Amsellem-Mainguy et Arthur Vuattoux résumées dans l'article « Sexualité juvénile et rapports de pouvoir : réflexions sur les conditions d'une éducation à la sexualité » (2019), les problématiques abordées dans ce type d'éducation sont habituellement celles qui préoccupent davantage les adultes que les jeunes et sont liées à une « panique morale » (p. 86) qui, en réalité, n'est pas appuyée par les données empiriques disponibles actuellement concernant le comportement sexuel des jeunes. Évidemment, des variations peuvent exister entre le Québec et la France, mais il demeure intéressant de constater par ces études que les préoccupations des adultes (rapports sexuels précoces, pornographie, hypersexualisation, etc.) sont en constant décalage avec le vécu de la plupart des adolescent.e.s (âge réel des premiers rapports sexuels, types de pratiques, etc.). Notamment, le paternalisme et l'âgisme sous-tendent l'approche préventive puisque même si la sexualité des jeunes y est perçue comme inévitable et donc acceptable, elle est toujours présentée comme risquée, à contrôler, et très rarement comme positive. Dans cette vision, les jeunes ne semblent pas doté.e.s d'une capacité d'action et de réflexion suffisante, comme s'ils devaient apprendre à développer une sexualité comme celle des adultes qui est faussement perçue comme achevée, voire irréprochable. En plus d'être réducteur envers les jeunes et leurs expériences sexuelles, l'approche préventive produit constamment des inégalités genrées qui concernent particulièrement les jeunes femmes (Amsellem-Mainguy et Vuattoux, 2019); comme les pulsions sexuelles dites masculines sont présentées la plupart du temps comme naturelles et incontrôlables,

c'est iels qui doivent adapter leur apparence et leur comportement à la libido des hommes. Les femmes sont ainsi surveillé.e.s et jugé.e.s et se voient continuellement remettre la responsabilité de la protection (grossesse et ITSS) entre les mains. À l'égard de la diversité, l'approche préventive revêt habituellement la posture inclusive en voulant intégrer les réalités marginalisées aux normes sociales dominantes, sans toutefois remettre ces normes en question (Richard, 2019). Enfin, la notion de plaisir y est abordée presque exclusivement sous un angle physiologique et hétérocentré (Richard, 2019), délaissant ainsi plusieurs aspects concernant l'intimité, la masturbation et la diversité sexuelle.

L'éducation traditionnelle

Le modèle d'éducation à la sexualité traditionnel, qui domine actuellement aux États-Unis (Richard, 2019), est basé sur une mentalité conservatrice selon laquelle les jeunes devraient intégrer l'idéologie promue par la majorité. L'école y est alors perçue comme une courroie de transmission pour certaines valeurs qui, dans le cas d'une éducation à la sexualité traditionnelle, concernent une vision de la sexualité très réductrice : hétérosexualité obligatoire, bannissement de l'homosexualité et des relations sexuelles hors des relations conjugales, etc. Les enfants et les adolescent.e.s sont traité.e.s comme des êtres asexuels qui doivent le demeurer aussi longtemps que possible, conservant ainsi leur prétendue pureté (Richard, 2019). Il va sans dire que ce type d'approche est moralisatrice et réductrice, présentant aux jeunes qu'une infime partie des possibilités relationnelles et sexuelles, et en condamnant une multitude de réalités (les manifestations de sexualité infantile, la pluralité des orientations sexuelles et amoureuses, les diverses identités de genre, le plaisir solitaire, le polyamour, etc.).

L'éducation critique et antioppressive

En dernier lieu, le modèle critique et antioppressif est principalement présent dans les pays scandinaves (Richard, 2019). À l'inverse de l'approche traditionnelle, l'approche critique mise sur les capacités réflexives des jeunes et sur le développement d'une sexualité positive empreinte de plaisir. Loin d'être hétérocentrée, l'éducation à la sexualité critique a comme objectif :

de faire participer activement les élèves afin de les mener à s'interroger sur les normes qui dominent dans une société donnée, à un moment donné, en matière de sexualité, d'expression et de rapports de genre. [...] La pédagogie critique interroge donc la normalité plutôt que la marginalité, en plaçant sous la loupe les privilèges des groupes dominants, ou encore la naturalité des comportements qu'on imagine aller de soi. Il s'agit d'une approche déstabilisante, tant pour les élèves que pour les pédagogues, mais

qui est davantage garante à moyen terme d'une modification des perceptions que peuvent l'être les approches traditionnelles. (Richard, 2019, p. 37)

La remise en question des rapports de pouvoir, tant au niveau interpersonnel qu'au niveau sociopolitique, permet de souligner plusieurs inégalités et phénomènes violents qui peuvent découler de relations hiérarchiques présentées couramment comme normales et acceptables, alors qu'en réalité elles perpétuent plusieurs types d'oppression. En effet, certains types de rapports de force sont tellement communs qu'ils sont rarement remis en question, voire par endroits difficiles à constater. Par exemple, le phénomène de binarisation des genres et l'hétérosexualité dominante créent un grand nombre de rapports de pouvoir inégalitaires en émettant un modèle unique de normalité, soit l'homme cisgenre⁴ et la femme cisgenre investies dans une relation hétérosexuelle monogame, ce qui confine énormément de réalités identitaires et sexuelles à un statut marginal ou anormal. Les pédagogues de l'approche critique présentent plutôt la sexualité comme étant diversifiée et fluide afin de respecter les multitudes d'identités sexuelles possibles. L'accent est mis sur l'importance d'un esprit critique face aux enjeux de pouvoir présents dans la sexualité et sur le développement d'un mode d'être incarné et réfléchi. Cette méthode éducative critique permet de reconnaître et de promouvoir la responsabilisation individuelle et collective de chacun.e. La sexualité y est saisie dans toute sa complexité, tant dans les relations de pouvoir qui la fondent que dans ses formes d'expression infinies; elle est surtout reconnue dans sa valeur positive, en rapport avec le plaisir qu'elle peut créer.

Le programme québécois d'éducation à la sexualité (2018 - ...) : un regard critique

Le programme d'éducation à la sexualité émis en 2018 par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, qui offre entre 5 et 15 heures de cours par année, a été créé avec l'aide de nombreux.ses professionnel.le.s de la santé, de la sexologie et de la pédagogie (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2020). Ayant des contenus adaptés à l'âge et aux besoins des jeunes, le programme a comme objectifs :

de mieux comprendre la sexualité, de mieux se connaître, de réfléchir à des enjeux comme les messages sur la sexualité dans l'espace public, les stéréotypes sexuels et l'utilisation des réseaux sociaux; d'être moins vulnérables à certaines problématiques comme : les infections transmissibles sexuellement et par le sang (ITSS); la discrimination basée sur la diversité sexuelle et de genre; les agressions sexuelles; les grossesses

⁴ Individu.e dont le genre assigné correspond à son sexe biologique à la naissance.

non planifiées; de développer des attitudes et des habiletés qui leur seront utiles maintenant et dans le futur (respect de la diversité, connaissance et affirmation de soi, résolution de conflits). (*Éducation à la sexualité*, sur le site du ministère de l'Éducation et l'Enseignement supérieur, 2020)

Les thèmes abordés sont : « [c]roissance sexuelle humaine et image corporelle, [i]dentité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales, [v]ie affective et amoureuse, [a]gression sexuelle, [g]rossesse et naissance, [g]lobalité de la sexualité, [a]gir sexuel, [v]iolence sexuelle, [i]nfections transmissibles sexuellement par le sang (ITSS) et grossesse » (*Éducation à la sexualité*, sur le site du ministère de l'Éducation et l'Enseignement supérieur, 2020). Malgré ces recommandations ministérielles, le contenu enseigné demeure à la discrétion de chaque établissement puisqu'il est déterminé annuellement par la direction respective des écoles. Parallèlement, la direction détermine à quel.le.s professionnel.le.s revient la tâche d'éduquer à la sexualité, que ce soit des employé.e.s du personnel de l'école (enseignant.e.s, infirmier.ière.s, etc.) et/ou des collaborateur.trice.s extérieur.e.s (intervenat.e.s communautaires, sexologues, etc.). Afin de remplir leurs tâches d'enseignement, les personnes désignées ont accès à de la formation, à des outils et à divers types d'accompagnement que le Ministère offre depuis 2017-2018. Toutefois, la formation quant à l'enseignement à la sexualité est donnée de manière très aléatoire et demeure à la discrétion des enseignant.e.s. Les connaissances que détiennent les personnes responsables sont ainsi couramment insuffisantes ou inadéquates, en plus de varier grandement d'une personne à l'autre.

Par rapport à l'ancien programme obligatoire donné par l'entremise du cours *Formation personnelle et sociale* (1984-2000), le programme mis en application en 2018 semble beaucoup plus englobant puisque certains sujets abordés dépassent les aspects biologiques et préventifs de la sexualité. Il est néanmoins possible, et nécessaire, d'émettre un regard critique sur plusieurs aspects théoriques et pratiques. Nous avons eu recours au rapport de recherche *Promouvoir des programmes d'éducation à la sexualité positive, inclusive et émancipatrice, Méta-analyse qualitative intersectionnelle des besoins exprimés par les jeunes* (2018) réalisé par Julie Descheneaux, Geneviève Pagé, Chiara Piazzesi, Magaly Pirotte et la *Fédération du Québec pour le Planning des Naissances* en collaboration avec l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et le *Réseau québécois en études féministes* (RéQEF). Par « une perspective féministe intersectionnelle inspirée de la justice reproductive » (Descheneaux et al., 2018, p. 2), l'équipe de chercheuses a analysé, à partir d'études préalables, « les propos de jeunes afin d'en dégager les principes qui devraient guider une intervention en éducation à la sexualité positive, inclusive et

émancipatrice » (Descheneaux et al., 2018, p. 2), en plus d'opérer une critique du programme québécois d'éducation à la sexualité actuel (2018).

Le choix d'une approche féministe intersectionnelle a permis aux chercheuses d'appréhender l'éducation à la sexualité « au niveau structurel des rapports de pouvoir » (Descheneaux et al., 2018, p. 16) afin de comprendre les diverses formes d'oppressions – genre, sexe, ethnie, classe, etc. – comme étant imbriquées l'une dans l'autre et faisant partie d'un système de pouvoir non centralisé et complexe. La justice reproductrice, quant à elle, « est l'opérationnalisation de l'analyse intersectionnelle dans le contexte de la santé et des droits sexuels et reproductifs » (Ross : 2017 dans Descheneaux et al., 2018, p. 17) et « permet de [les] situer [...] dans un contexte social et politique de façon transversale et globale » (Descheneaux et al., 2018, p. 16). Elle consiste en un

état de bien-être physique, mental, spirituel, politique, économique et social des femmes et des filles. Elle devient une réalité lorsque chaque femme et chaque fille a le pouvoir et les ressources économiques, sociales et politiques nécessaires pour faire des choix sains à propos de son corps, de sa sexualité et de sa reproduction, pour elle-même, pour sa famille et pour sa communauté et dans toutes les sphères de sa vie. (ACR, 2005; traduction libre dans Descheneaux et al., 2018, p. 7)

Cette perspective d'analyse permet une critique globale de l'éducation à la sexualité, en plus de venir mettre l'accent sur le principal enjeu duquel découle la majorité des problématiques du programme : le système de pouvoir. En effet, plusieurs dynamiques de pouvoir, tant à un niveau interpersonnel qu'à un niveau sociopolitique, sont responsables de situations déplorables dans le vécu sexuel de chacun.e, ainsi que dans l'éducation à la sexualité, voire dans l'éducation en général. La répartition inégalitaire du pouvoir crée constamment des phénomènes de privilèges, d'oppression et de domination pouvant mener à des situations néfastes, parfois difficiles à saisir puisque normalisés. Comme plusieurs configurations du pouvoir se présentent comme naturalisées, c'est-à-dire comme allant de soi, elles ne sont que très rarement remise en question; l'un des cas de pouvoir inégalitaire le plus flagrant dans l'éducation à la sexualité est la fréquente hiérarchisation entre l'enseignant.e et l'étudiant.e. Un certain niveau de pouvoir – une certaine autorité – peut être bénéfique dans un contexte d'apprentissage, au sens où il est légitime que la personne qui enseigne détienne une posture de pouvoir lié à la détention d'un savoir quelconque, en revanche cette posture de pouvoir ne doit pas être à sens unique et créer des conséquences dommageables sur les étudiant.e.s. Par exemple, c'est généralement l'enseignant.e qui décide de la

matière et des techniques d'enseignement employées, ou qui adopte des postures moralisantes et élitistes, laissant parfois très peu de place à la parole, aux interrogations, aux préférences et à l'expérience des jeunes. En effet, « [l]e principe “par et pour les jeunes” est en constante tension avec l'autorité des pédagogues, premiers agents reproducteurs des rapports de pouvoir ou d'oppression » (Descheneaux et al., 2018, p. 62). En fait, il arrive que les enseignant.e.s perpétuent des dynamiques de pouvoir inégalitaires sans même s'en rendre compte ou en pensant bien faire, contribuant ainsi directement aux « pratiques de renforcement du pouvoir » (Descheneaux et al., 2018, p. 30) contenus dans l'éducation à la sexualité. Ces pratiques ont pour possibles conséquences :

- La « [m]arginalisation des personnes » : accès inégal aux informations et aux services;
- La « [s]tigmatisation des personnes » : phénomène de pathologisation, attitude humiliante de la part des enseignant.e.s envers la diversité sexuelle et/ou refus d'en apprendre davantage sur le sujet, ignorer le discours et les questions des jeunes;
- « L'invisibilisation des sujets et des thématiques » : censure de certains propos et discussions, diminution de la qualité du contenu enseigné;
- « La reproduction des rôles sociosexuels traditionnels » : perpétuation de stéréotypes par les enseignant.e.s et/ou passivité devant certaines conceptions erronées des étudiant.e.s, double standard, attitudes infantilisantes et moralisantes envers les jeunes;
- La « [g]énéralisation d'un modèle normatif unique des corps, des capacités, des vécus et des expériences⁵ » : discours et posture dogmatique, vision réductrice du vécu sexuel des jeunes, enseignement non adapté à la multitude d'orientations amoureuses et sexuelles et d'identités de genre.

En plus de ces problématiques, le contenu du programme invisibilise directement plusieurs réalités : « handicap, intersexualité, transidentités, autochtonie, vivre avec une ITSS ou être mère adolescente par exemple » (Descheneaux et al., 2018, p. 11). La question du pouvoir dans la réalité des étudiant.e.s est constamment négligée, surtout en ce qui concerne les enjeux de pouvoir économiques, politiques et sociaux qui affectent pourtant profondément l'expérience de la sexualité. À cela s'ajoute les difficultés multiples liées à de nombreuses coupes budgétaires, en plus de l'absence d'un plan évaluatif quant aux retombées concrètes du programme sur la vie des jeunes (Descheneaux et al., 2018).

⁵ Les citations sont tirées de Descheneaux et al., 2018, p. 30 à 38

Qui plus est, l'une des problématiques dominantes dans l'éducation à la sexualité – malgré les efforts du nouveau programme à aborder les enjeux de genre et d'orientations sexuelles – demeure l'hétérocentrisme qui sous-tend le programme scolaire québécois. En dépit des militant.e.s des luttes féministes, queers et LGBT+ qui militent pour l'abolition des discours hétéronormatifs, les écoles québécoises demeurent sous le joug d'une mentalité cis-hétérocentrée. C'est-à-dire, le cisgenrisme et l'hétérosexualité sont présentés comme étant la norme, alors que les autres identités de genres et les autres orientations sexuelles sont couramment invisibilisées, niées ou traitées comme des exceptions. Ceci affecte toutes les sphères des écoles québécoises (Richard, 2019) : contenu binaire (homme versus femme) des manuels scolaires, division binaire des salles de bain et des vestiaires, traditions hétérocentrées (par exemple la reine et le roi du bal de finissant), codes vestimentaires sexistes (les filles ne doivent pas montrer leur corps pour éviter d'attirer l'attention des garçons), pression des pairs, etc. En fait, les normes hétérosexuelles sont propagées par une multitude de microprocessus dès l'école primaire :

[e]xercées subtilement sur les élèves, ces pressions concourent à ce que nous nommons une *mise en genre* et une *mise en orientation sexuelle*. La mise en genre, d'une part, dérive de l'assignation au sexe génital, et se construit en principe de la bicatégorisation des sexes, c'est-à-dire la division de l'humanité en deux catégories, *femme* et *homme*, présentées comme exclusives. La mise en orientation sexuelle, de l'autre, découle d'une hétérosexualité dépeinte comme normale et obligatoire, et de l'absence ou de l'invalidation des autres orientations. Ces mécanismes contribuent explicitement à la construction d'une éducation cis-hétéronormée. (Richard, 2019, p. 61)

Cette hétérosexualité obligatoire biaise même les contenus qui sont présentés comme scientifiques et objectifs, ce qui contribue fortement à sa crédibilité et à sa perpétuité. Par exemple, les manuels de biologie présentent les organes génitaux humains de manière binaire et axent sur les différences qui les distinguent; le sexe féminin et le sexe masculin sont posés comme complémentaires et ayant comme finalité la reproduction qui serait supposément la seule fonction naturelle de la sexualité (Richard, 2019). Ces faits, couramment enseignés comme véridiques, sont pourtant remplis de fausses conceptions. Plusieurs études scientifiques le démontrent, dont celle de la biologiste Anne Fausto-Sterling (2000, dans Richard, 2019) et du sexologue Thomas W. Laqueur (1992, dans Richard, 2019) qui ont exposé le caractère entièrement culturel des différences de comportements et d'aptitudes entre les sexes. D'ailleurs, sous un angle biologique, les sexes humains comportent plusieurs similitudes et ont des possibilités de configurations beaucoup plus

nombreuses que la division en deux sexes qui finalement, ne fait que réduire les genres non binaires – intersexués, transgenres, agenres, etc. – à un statut d’anomalie. Confiner la sexualité normale et naturelle à une fonction reproductrice est également très problématique puisque tout ce qui s’en éloigne – masturbation, plaisirs oraux, rapports homosexuels, etc. – devient inutile, anormal, voire pathologique. Pourtant, la nature regorge d’exemples de pratiques sexuelles homosexuelles et/ou non reproductives, qui sont des comportements communs que les scientifiques ont même observés chez les bactéries (Richard, 2019). Au Québec, la chercheuse Julia R. Temple (2005, dans Richard, 2019) a démontré le traitement réducteur que l’homosexualité subit dans vingt manuels scolaires francophones employés au niveau secondaire; tandis que l’homosexualité est absente de 95% du contenu, les vingt-six pages sur trente-trois qui l’abordent le font dans un contexte négatif. Tout compte fait,

[l]es élèves LGBTQ, trans, intersexués ou issu.e.s de configurations familiales atypiques ne sont toutefois pas les seul.e.s à pâtir de l’éducation à la sexualité actuelle. Les élèves hétérosexuel.le.s et/ou cisgenres sont également pénalisés par les messages normatifs très stricts qui sont véhiculés par l’école. Ce lieu qui les forme devient aussi celui qui impose une expression restrictive de la masculinité et de la féminité et décourage l’exploration sur les plans identitaire et sexuel. (Richard, 2019, p. 11)

Dans ce cas, l’hétérosexualité obligatoire affecte tout.e.s les étudiant.e.s, mais plus particulièrement les filles et les personnes appartenant à une minorité sexuelle (Descheneaux et al., 2018). Notamment, la sexualité des jeunes filles est beaucoup plus surveillée que celle des garçons et plusieurs responsabilités leur sont régulièrement attribuées : apprendre à refuser l’avance des garçons puisque la libido de ces derniers serait naturellement forte et difficilement contrôlable, s’habiller de manière à ne pas attirer l’attention, apprendre à dire non, gérer les moyens de contraception et de protection, etc. Quoique le développement identitaire des garçons soit profondément affecté par les normes hétéronormatives de masculinité virile – également dite toxique – (par exemple les fausses croyances voulant qu’un garçon ne pleure pas, qu’un garçon ait toujours une forte libido, qu’un garçon ne partage pas ses émotions, etc.) ce sont les filles et les personnes à l’identité de genre marginalisé qui demeurent les principales victimes de cette mentalité patriarcale. L’éducation à la sexualité devrait, d’un point de vue féministe, contribuer à réduire ces conséquences néfastes de l’hétéronormativité et du patriarcat sur la sexualité; ces conséquences peuvent être par exemple que les filles lors de la puberté doivent être séduisantes sans devenir des salopes, de prendre pour acquis que les jeunes sont cisgenres et hétérosexuel.le.s,

que les personnes avec un vagin doivent apprécier la pénétration vaginale, qu'une relation sexuelle se termine nécessairement avec l'orgasme masculin, que les garçons peuvent juger le comportement sexuel des filles, etc. Actuellement, le programme d'éducation à la sexualité et sa mise en pratique contribuent malheureusement à perpétuer certaines de ces idées dommageables.

Dès lors, malgré le fait que le programme québécois (2018) d'éducation à la sexualité aborde quelques enjeux féministes, queer et LGBTQ+, plusieurs conceptions et dynamiques de pouvoir problématiques se maintiennent. Face à la diversité, le programme adopte une posture inclusive, une approche qui est également nommée « pédagogie de la tolérance » (Richard, 2019, p. 113) et qui à cette heure est la manière la plus populaire de gérer la diversité en éducation. Elle consiste à reconnaître que les normes sociopolitiques qui dominent présentement excluent et marginalisent plusieurs réalités (homosexualité, réalités transgenres, asexualité, etc.) et à apprendre aux jeunes à développer une attitude tolérante envers les personnes appartenant à ces réalités. Malgré les bonnes intentions derrière les approches dites inclusives, le concept de tolérance érige les personnes marginalisées en victimes (Richard, 2019), par exemple lorsque l'enseignant.e dit aux étudiant.e.s qu'il ne faut pas juger les personnes homosexuelles puisqu'elles n'ont pas choisies leur orientation sexuelle.

Par définition, l'approche par tolérance pose problème puisqu'elle implique un rapport de pouvoir entre les personnes qui "tolèrent" (et qui sont dès lors détentrices du pouvoir de le faire ou non) et celles qui "sont tolérées" (et dont la légitimité relève du bon vouloir des premières). En aucun cas la pédagogie inclusive ou de la tolérance ne suggère ou ne permet l'abolition de ce rapport de pouvoir qui pose problème en premier lieu. (Richard, 2019, p. 116)

Un aspect intéressant du programme d'éducation à la sexualité actuel est la place qu'occupe, et ce dès le niveau préscolaire, la notion de consentement dans le cursus (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2020) : les limites de soi et des autres, la conscience corporelle et les agressions sexuelles. Il est évident que la société québécoise, plus largement les sociétés occidentales, ont un rapport trouble face au consentement; de bons indicateurs sont les vagues de dénonciations d'agressions sexuelles (Duchaine et Mayssa, 2020) sur les réseaux sociaux telles #MeToo, #BalanceTonPorc et la récente vague québécoise (2020) où a été créée une « liste » (Martin, 2020) de noms d'agresseurs « potentiels ». Ces vagues, en plus de démontrer l'ampleur des violences sexuelles dont les victimes sont majoritairement féminines, exposent diverses problématiques sociopolitiques et juridiques québécoises dans la réception des témoignages

d'agressions sexuelles. Tandis que certain.e.s personnes appuient les victimes et se distancent des agresseur.e.s⁶, beaucoup dénigrent les victimes sur les réseaux sociaux et remettent en question leur crédibilité, en plus de défendre les agresseur.e.s. Dans le chapitre « Apprentissages de la sexualité en hétéronormativité » de son livre *Trouble dans le consentement* (2019), la doctorante en sociologie Alexia Boucherie souligne diverses problématiques que l'éducation à la sexualité hétéronormative dominante peut créer ou accentuer quant à l'apprentissage de la notion de consentement chez les jeunes. En effet, il arrive fréquemment que les personnes qui enseignent la sexualité aux jeunes abordent le consentement sous l'aspect de la loi – donc des limites criminalisées entourant la notion de viol – en omettant d'aborder toutes les nuances du consentement. De plus, Boucherie souligne que l'hétéronormativité par laquelle le consentement est enseigné peut propager des

stéréotypes essentialistes [...] comme la supposition d'une envie sexuelle plus forte chez les garçons – voire un besoin irrépressible. La question du consentement sexuel est ainsi reléguée uniquement du côté des filles, sommées de maîtriser leur sexualité : elles apprennent très jeunes que le fait d'accepter ou de refuser un rapport n'est que de leur ressort. (2019, p. 102)

À partir de résultats d'échanges qu'elle a menés avec des jeunes, Boucherie souligne également que la notion de consentement « n'apparaît pas comme une préoccupation de l'entrée en sexualité, ni comme un sujet de questionnement commun (sauf quand les personnes ont été confrontées à des violences sexuelles explicites) » (2019, p. 106). Outre l'éducation à la sexualité qu'ils reçoivent à l'école, les jeunes obtiennent de l'information sur le consentement par les expériences sexuelles concrètes, par leurs ami.e.s et par Internet, mais ceci demeure une préoccupation mineure : « Les enquêtées se sont davantage préoccupées de l'accroissement des performances, de l'entretien du plaisir, se renseignant sur des pratiques “nouvelles” ou considérées comme “subversives” (anal, BDSM, *kinky*), pour “pimenter” une conjugalité, ou simplement pour “élargir ses horizons, [...] ne pas mourir bête” » (Boucherie, 2019, p. 106-107). Somme toute, Boucherie fait ressortir les manques éducatifs que peuvent avoir les jeunes par rapport à la notion de consentement, l'éducation féministe à la sexualité pourrait y remédier en partie.

⁶ Étant accusé.e.s dans la vague de dénonciation de l'été 2020, plusieurs personnalités publiques québécoises ont perdu.e.s des contrats (Julien Lacroix, Bernard Adamus, Eli Bissonnette, Maripier Morin, etc.)

En somme, ces critiques du programmes québécois d'éducation à la sexualité permettent de réfléchir aux possibles conséquences néfastes qui peuvent en découler, mais également aux critères que devrait adopter une éducation à la sexualité positive. Bien entendu, nous reconnaissons les améliorations du nouveau programme québécois – intention d'inclusivité, prise en compte du niveau de développement respectif des élèves, accent plus grand sur l'intimité et les relations, etc. – et nous sommes conscient.e.s que plusieurs enseignant.e.s sont susceptibles de donner des cours d'éducation à la sexualité qui respectent les critiques féministes dont nous nous sommes inspirées. Malgré les lignes directrices du programme mis en place par le ministère de l'éducation, les enseignant.e.s québécois.e.s conservent une grande marge de manœuvre quant à la manière d'éduquer à la sexualité, tant dans le contenu que dans la manière de le livrer. Dès lors, les critiques féministes mentionnés plus haut peuvent être inexacts pour certaines classes québécoises. Nous sommes également conscient.e.s que nos propres critiques et positions vis-à-vis l'éducation à la sexualité peuvent, malgré nos efforts d'inclusivité, comporter des lacunes et négliger certaines réalités; notre propension à valoriser la critique s'applique, sans le moindre doute, à nos propos qui doivent être, eux aussi, remis en question. Tout compte fait, il est primordial de s'occuper de l'éducation à la sexualité au Québec; comme le souligne la pétition de La Coalition ÉduSex⁷ débutée au moins de janvier 2021 (Galipeau, 2021), il est urgent de régler le manque de financement et de formation des intervenant.e.s, des problématiques qui se sont aggravées depuis la crise sanitaire de la COVID-19.

Les besoins des jeunes en matière d'éducation à la sexualité

En plus d'effectuer une critique féministe sur le programme québécois d'éducation à la sexualité, le rapport de recherche *Promouvoir des programmes d'éducation à la sexualité positive, inclusive et émancipatrice, Méta-analyse qualitative intersectionnelle des besoins exprimés par les jeunes* (2018) présente les résultats d'études effectuées auprès des jeunes qui ont comme visée de cerner leurs réels besoins en matière d'éducation à la sexualité. Comme le gouvernement québécois a omis de consulter les jeunes dans l'élaboration du programme et contribuant ce faisant à maintenir des rapports de pouvoir hiérarchique, il est primordial d'avoir recours à ce type d'études féministes qui donne une voix aux élèves et aux étudiant.e.s. D'autres recherches et ouvrages viendront compléter ce survol des caractéristiques à privilégier lors de l'établissement d'une éducation à la

⁷ Regroupement d'une centaine de groupes communautaires et syndicats d'enseignement, supervisé par la Fédération du Québec pour le planning des naissances, FQPN.

sexualité féministe et antioppressive. D'abord, comme le souligne la sociologue Gabrielle Richard (2019) :

[l]'éducation à la sexualité dont il convient de se doter n'est pas celle qui fera consensus auprès des adultes, mais celle qui amènera l'ensemble des jeunes à se connaître et à s'explorer sur le plan identitaire, à interagir avec les autres dans le respect et à apprendre à vivre en société. Il s'agit d'une éducation qui acceptera, d'emblée, de se représenter les jeunes comme des êtres capables d'action et de réflexion sur les plans du genre et de la sexualité. (Richard, 2019, p.60)

Les approches en lien avec une posture critique et antioppressive, ainsi que les éléments de la pédagogie queer, semblent à préconiser (Richard, 2019). Au-delà de la prévention, il semble prometteur d'outiller les jeunes à développer un esprit critique et une capacité réflexive, qui en plus de servir dans le développement intrapersonnel, sert à développer un mode d'être démocratique avec les autres. Il est également important de concevoir l'éducation à la sexualité comme un continuum; quoiqu'elle s'effectue en grande majorité dans l'enfance et l'adolescence, l'éducation à la sexualité est en constante évolution tout au long de la vie et demande fréquemment une reconstruction de certaines croyances, une remise en question de certaines relations et désirs (Richard, 2019). Ce fait est d'autant plus important pour l'enseignant.e qui doit reconnaître ses propres faiblesses ou carences, écouter les jeunes avec une ouverture et une posture d'égalité, afin de réajuster son enseignement au fur et à mesure que les besoins évoluent. Cependant, une telle posture critique – de soi, des autres, du programme et du système sociopolitique – peut causer de nombreuses situations d'inconfort, tant chez les professionnel.le.s que chez les jeunes et leurs parents. Selon Richard il est toutefois possible de surpasser cet inconfort, voire de s'en servir comme outil pédagogique :

[l]a pédagogie queer ne perçoit pas l'inconfort comme un sentiment négatif à éviter à tout prix. Il est plutôt considéré comme un outil à mobiliser, comme une porte d'entrée privilégiée permettant l'accès à des apprentissages considérés comme difficiles ou sensibles. Selon cette approche, l'inconfort dans l'apprentissage constitue l'une des conditions nécessaires pour obtenir une transformation sociale. Elle demande aux élèves et aux enseignant.e.s. d'accepter de jeter un regard critique et réflexif sur leurs propres habitudes et croyances. Elle les appelle à sortir de leur zone de confort afin de reconnaître ce qu'on leur a appris à voir et à ne pas voir. (Zembylas et Boler, 2002 cité dans Richard, 2019, p.124)

De surcroît, l'équipe qui a produit le rapport critique sur l'éducation à la sexualité québécoise (Deschenaux et al., 2018) offre une synthèse des principes et des recommandations

quant à l'instauration d'un programme d'éducation à la sexualité positive, inclusive et émancipatrice :

Les 8 principes directeurs :

1. Les jeunes ont le droit de recevoir **des informations de qualité qui tiennent compte de leurs différentes réalités**
2. Les besoins des jeunes en matière de sexualité exigent de développer des **contenus diversifiés qui abordent tous les types de sexualités**, afin de leur permettre d'identifier leurs désirs et de les accompagner dans leurs découvertes de soi et des autres.
3. **Par et pour les jeunes**, un principe phare à appliquer en éducation à la sexualité
4. **Les pédagogues doivent être informé.e.s des meilleures connaissances et pratiques** en matière de sexualité et doivent agir de façon **proactive et égalitaire**.
5. Des **outils pédagogiques représentant la diversité et adaptés aux différentes capacités** doivent être utilisés
6. Au delà [*sic*] des tabous concernant la sexualité, **le rôle d'ouverture des pédagogues est primordial** (même lorsqu'il confronte nos valeurs féministes)
7. **Un environnement sécuritaire** doit être visé afin de favoriser des apprentissages optimaux dans le domaine de l'éducation à la sexualité
8. **L'éducation à la sexualité doit être partie intégrante d'un projet global d'émancipation collective et de justice sociale** ancré dans la dignité des êtres humains et des droits de la personne

Les 8 recommandations

Impliquer les jeunes

Recommandation 1 : Co-construire avec les jeunes les objectifs, modalités et contenus d'apprentissages en leur réservant des sièges dans les divers comités de pilotage, mise en œuvre et processus d'amélioration continue des programmes d'éducation à la sexualité.

Recommandation 2 : Collaborer avec les organismes communautaires qui travaillent avec ou auprès des jeunes ou sur les enjeux reliés à la sexualité en leur réservant des sièges dans les divers comités de pilotage, mise en œuvre et processus d'amélioration continue des programmes d'éducation à la sexualité.

Recommandation 3 : Dans chaque classe, débiter les activités en donnant la parole aux élèves pour connaître leurs questions, besoins et attentes, tant en matière de contenus que d'approche à privilégier.

Recommandation 4 : Susciter, accompagner et encourager les initiatives des élèves reliées aux enjeux abordés dans l'éducation à la sexualité.

Recommandation 5 : Rendre obligatoires les apprentissages d'éducation à la sexualité pour permettre à tous les jeunes d'avoir accès à la meilleure

éducation, quel que soit leur milieu social, économique, culturel ou religieux.

Diversifier les modalités de transmission

Recommandation 6 : Diversifier les approches pédagogiques tout au long de l'année pour tenir compte de la diversité des besoins des élèves.

Recommandation 7 : Favoriser et diversifier, en milieu scolaire, l'appel à des ressources spécialisées comme les intervenant.e.s du milieu communautaire ou les sexologues.

Les pédagogues

Recommandation 8 : Assurer une formation adéquate des pédagogues et intervenant.e.s en matière de savoirs, savoir-faire et savoir-être. (Descheneaux et al., *Petit manuel pour une éducation à la sexualité positive, inclusive et émancipatrice*, p. 16-17)

Dans son chapitre « Sortir de l'impasse : la pédagogie queer » (2019), Gabrielle Richard s'inspire de ces principes et suggestions émises par les recherches féministes de Descheneaux (et al., 2018) et résume les trois principales caractéristiques qui en ressortent. D'abord, l'éducation à la sexualité doit être positive, c'est-à-dire miser sur le développement global des jeunes par des processus qui facilitent le développement d'une agentivité, en plus de stimuler l'émancipation et la satisfaction. L'aspect positif requiert aussi une attention particulière aux plaisirs et aux désirs, ainsi qu'au développement de relations saines qui conviennent aux choix personnels de chaque individu.e à un moment donné (relation de couple, célibat, polyamour, avoir des enfants ou non, etc.). Ensuite, il importe de mettre l'accent sur le concept d'inclusivité qui invite à éviter les visions binaires et à placer les diverses réalités sexuelles (genres, orientations amoureuses et sexuelles, etc.) sur un large spectre de possibilités tout aussi normales – et surtout valides – les unes que les autres. Enfin, l'éducation à la sexualité doit détenir une visée antioppressive et amener les jeunes à se situer – et à situer leur sexualité – dans des rapports de pouvoir et un milieu sociopolitique qui, loin d'être neutres, teintent fortement leur développement individuel et social. Ceci les incite à repenser les normes – hétérosexualité obligatoire, stéréotypes genrés, codes vestimentaires, etc. – et la culture – privilèges et oppressions, hypersexualisation, pornographie, luttes sociales, connaissances scientifiques, etc. – dans lesquelles iels évoluent : « peut-être paradoxalement, c'est cette remise en question qui est la mieux garante de l'efficacité des apprentissages liés à la prévention des risques, notamment les violences dans les relations amoureuses, la transmission d'ITS et la grossesse non désirée » (Richard, 2019, p. 122).

L'éducation à la sexualité dans les études postsecondaires

Nous défendons l'idée que l'arrimage de la philosophie et de l'éducation à la sexualité serait pertinent dès le niveau primaire. L'apprentissage d'un esprit critique et d'une approche positive et éthique de la sexualité dès l'enfance pourrait fortement contribuer à l'instauration d'un vivre-ensemble renouvelé. Toutefois, nous nous intéressons au niveau collégial puisqu'il serait opportun d'y intégrer l'éducation à la sexualité surtout lorsqu'on prend en compte l'ampleur des violences sexuelles qu'on y trouve. Selon une étude (Bergeron et al. 2020) de *la Chaire de recherche sur les violences sexistes et sexuelles en milieu d'enseignement supérieur* à l'UQAM, 35.9% des participant.e.s indiquaient avoir vécu au moins une forme de violence sexuelle depuis leur arrivée au cégep. Si nous proposons d'intégrer l'éducation à la sexualité dans les cours de philosophie au collégial, d'autres manières pourraient être pertinentes, que ce soit par l'ajout d'un cours entièrement dédié à cela ou par des formations complémentaires.

Dans la littérature scientifique, il existe très peu de recherches effectuées sur l'éducation à la sexualité aux études postsecondaires. L'une des principales raisons est que les étudiant.e.s sont pour la plupart adultes et donc, perçu.e.s. comme ayant une éducation sexuelle déjà complète et suffisante. Ceci rejoint la fausse conception signalée précédemment que l'on retrouve surtout dans le modèle d'éducation traditionnel, soit que la sexualité des adultes est accomplie et que celle des enfants et des adolescent.e.s doit la prendre pour exemple. Par contre, les étudiant.e.s aux études postsecondaires, même s'ils sont des adultes, n'ont pas nécessairement une sexualité accomplie et peuvent faire face à plusieurs problématiques en lien avec les violences sexuelles. Selon une des rares études effectuées sur l'éducation à la sexualité dans l'éducation supérieure dans les collèges et les universités américaines (Wagner et al., 2017), les étudiant.e.s ont plusieurs lacunes au niveau des connaissances et des compétences liées à la santé sexuelle et ce, partout à travers le monde. L'équipe de recherche s'est donc intéressée aux « philosophies d'enseignement⁸ » présentes chez certain.e.s professeur.e.s qui enseignent la sexualité dans les études postsecondaires; quoique les professeur.e.s provenaient de départements distincts et qu'ils détenant des formations différentes, les nombreuses similitudes dans leurs manières d'enseigner ont permis aux chercheur.se.s de faire ressortir trois concepts principaux. Le premier concerne l'importance des connaissances générales dans l'aptitude à faire des choix judicieux tant à un niveau économique, que politique et personnel. Les professeur.e.s insistaient sur l'importance de livrer des informations

⁸ Traduction libre de *teaching philosophy*.

fondées et variées, qui mettent en lumière la diversité des réalités sexuelles, afin d'augmenter la compassion et l'empowerment chez les étudiant.e.s. Ensuite, il est ressorti de l'étude que les professeur.e.s mettent le développement personnel au centre de l'éducation à la sexualité, beaucoup plus que dans les cours de mathématiques par exemple. Les professeur.e.s axaient beaucoup sur la connaissance de soi et sur l'importance pour les étudiant.e.s d'arriver à internaliser leurs apprentissages afin que ceux-ci aient un impact direct sur leurs expériences futures. Enfin, presque tous les styles d'enseignement se basaient sur le concept de sexualité positive : les conversations sur la sexualité étaient positives et dépassaient les problèmes de santé sexuelle, un accent était mis sur l'acceptation de la diversité sexuelle afin de surpasser la vision étroite et dominante d'une sexualité mâle, cis-hétéronormative et blanche et le concept d'acceptation de soi – de son corps, de son orientation amoureuse et sexuelle – était mis de l'avant. L'étude dévoile également six qualités centrales chez les professeur.e.s qui enseignent la sexualité (Kelly, 2009 dans Wagner et al., 2017) : le désir d'enseigner la sexualité, le respect porté aux étudiant.e.s, l'acceptation de la diversité culturelle et l'engagement à l'aborder en classe, une conscience accrue de ses propres valeurs et croyances sur la sexualité, ainsi qu'un sens de l'humour développé. Évidemment, le recours à cette étude possède des limites – dont l'échantillon de professeur.e.s qui provient uniquement de quelques régions des États-Unis – mais les résultats sont toutefois intéressants alors qu'aucune recherche québécoise sur le sujet n'a été produite jusqu'ici.

Philosophie et agentivité sexuelle

Comme mentionné plus haut⁹, l'un des problèmes majeurs de l'éducation québécoise à la sexualité est la présence de rapports de pouvoir hiérarchiques qui créent ou perpétuent divers phénomènes inévitables dans la construction de l'identité, dans l'intimité sexuelle et dans l'éducation. Dans l'optique d'une éducation à la sexualité antioppressive qui adopte comme principale méthode l'analyse des relations de pouvoir, la philosophie semble une discipline de premier choix. Selon la théorie de Michel Foucault (1926-1984), « l'un des principaux rôles du philosophe en Occident a été de poser une limite au pouvoir, là où il y a une surproduction du pouvoir. Le philosophe, en Occident, a toujours plus ou moins le profil de l'antidespote » (Dastooreh, 2015, p. 234). Si à son avènement, la philosophie s'est posée comme le fondement de la science, d'un point de vue foucauldien elle consiste désormais en un processus de diagnostic et

⁹ Voir « Le programme québécois d'éducation à la sexualité (2018 - ...) : un regard critique ».

de modération au pouvoir (Dastooreh, 2015). L'adoption d'une telle philosophie critique ne doit toutefois pas résulter en des propos présentés ironiquement comme infaillibles; un doute raisonnable doit demeurer afin d'éviter le remplacement d'un discours dogmatique par un autre discours dogmatique. Quoiqu'il soit rassurant d'émettre des énoncés fixes, il importe de conserver un doute critique envers notre propre discours puisqu'il « existe des conditions et des règles de formation du savoir auxquelles le discours philosophique se trouve soumis à chaque époque, comme n'importe quelle autre forme de discours à prétention rationnelle » (Dastooreh, 2015, p. 223).

Dès lors, le recours à la philosophie dans une visée féministe nécessite une prudence face à certaines dynamiques de pouvoir internes à la discipline. C'est-à-dire, il importe de dénoncer certaines racines sexistes et racistes de la philosophie dominante; comme le soulignent la professeure de philosophie Naïma Hamrouni et la professeure de politique Diane Lamoureux (2018), « la tradition philosophique occidentale s'est construite sur fond de misogynie et d'exclusion des femmes » (p. 2). Depuis l'avènement de la philosophie à la période de l'Antiquité, la raison est, à quelques exceptions près, théorisée comme une faculté essentiellement masculine. Lorsque la philosophie rencontre la « modernité » à l'époque des Lumières, les femmes continuent d'être présent.e.s comme dépourvues d'entendement, soumis.e.s volontairement à leurs maris, n'ayant pas accès à l'autonomie et à la vie politique (Plaignaud, 2019). La philosophie dominante est traditionnellement soutenue par une logique binaire dualiste : d'un côté il y a l'univers masculin du rationnel, le domaine de la force, de l'objectivité et de l'autonomie, de l'autre côté il y a l'univers féminin de l'irrationnel, le domaine de la dépendance, de l'expérientiel et de la sensibilité. Plusieurs personnes dont l'identité de genre ne correspond pas à la dualité homme-femme (non-binaire, *genderfluid*, agenre, etc.), les personnes racisées, les personnes neuroatypiques (etc.) sont également exclues de la sphère du savoir rationnel, voire pathologisées ou invisibilisées. Ce phénomène discriminatoire est dissimulé derrière une prétention à l'universalité alors qu'il s'agit d'un construit historique. Il importe de prendre conscience de ces biais oppressifs que la philosophie recèle afin de développer une approche de philosophie qui produit et partage du savoir en étant sensible aux injustices épistémiques qui découlent des dynamiques de pouvoir : « Si Foucault s'est livré à une critique du rapport savoir/pouvoir et si Derrida a pu dénoncer le phallocentrisme de la philosophie occidentale, ni l'un ni l'autre de ces philosophes n'ont pu imaginer que le savoir pouvait s'avérer émancipateur pour celles et ceux qui font partie d'un groupe

social dominé » (Hamrouni et Lamoureux, 2018, p. 2). Il est donc important de reconnaître et de dénoncer certaines conceptions philosophiques problématiques qui créent des phénomènes inévitables afin que la philosophie déployée dans l'éducation à la sexualité soit compatible avec une visée antioppressive de justice sociale.

Comparativement à d'autres disciplines qui sont utilisées pour enseigner la sexualité dans les cours de cégep – biologie, psychologie, etc. – la philosophie facilite l'adoption d'une approche globale et diversifiée qui tient compte du caractère multidimensionnel de la sexualité; il est possible d'aborder la sexualité sous un angle épistémologique, politique, éthique, culturel, personnel, etc. En plus des nombreux apprentissages théoriques possibles, la formation philosophique est propice aux apprentissages liés au savoir-faire et au savoir-être. L'enseignant.e et les étudiant.e.s peuvent y partager non seulement des connaissances et des idées abstraites, mais également intégrer ces dernières dans des manières d'être au monde. Comme le mentionne le philosophe et précurseur de l'éducation progressiste John Dewey (1859-1952) : « Si nous sommes disposés à concevoir l'éducation comme le processus de formation des dispositions fondamentales, intellectuelles et affectives, à l'égard de la nature et des hommes, nous pouvons même définir la philosophie comme *la théorie générale de l'éducation* » (Dewey, 2011, p. 422).

En plus de stimuler l'esprit critique et la sensibilité éthique, les cours de philosophie offrent un espace propice à l'acceptation de l'inconfort que Richard (2019) défend dans sa proposition d'éducation à la sexualité. Nous affirmons que l'inconfort, qui selon l'autrice est essentiel dans tout changement social, est inhérent aux questionnements philosophiques qui, d'une manière ou d'une autre, viennent ébranler nos conceptions et croyances. Cette propension à incarner une manière d'être au monde critique et à accepter l'inconfort des remises en question est, selon nous, fondamentalement philosophique.

Toutefois, il est essentiel de préciser en quoi consiste concrètement ce mode d'être critique et éthique que tente de promouvoir l'éducation antioppressive à la sexualité. D'après les recommandations des recherches féministes sur l'éducation à la sexualité mentionnées précédemment, la posture à privilégier – tant pour les enseignant.e.s que pour les étudiant.e.s – doit impliquer un fort sentiment de responsabilité envers soi et les autres, ainsi que la capacité à prendre des décisions morales situées. Surtout, l'individu.e doit arriver à traduire ces dispositions éthiques dans ses actions concrètes; le respect du consentement et des désirs doit s'incarner dans le vécu sexuel. Nous pensons que le concept d'agentivité sexuelle défini par la chercheuse Marie-Ève Lang

dans l'article « *L'agentivité sexuelle* des adolescentes et des jeunes femmes : une définition » (2011) est plus que pertinent pour préciser les objectifs d'une telle éducation. Selon Lang, l'agentivité sexuelle est au cœur d'une sexualité incarnée, positive et émancipatrice. Au même titre que l'éducation à la sexualité, « l'expérience de l'agentivité sexuelle peut se conceptualiser comme étant située sur un continuum » (p. 203). L'agentivité implique « l'idée d'action » et « l'idée de responsabilité » (p. 203); l'individu.e agentique est doté de la capacité d'agir de façon raisonnée et ayant conscience de l'importance de la dignité de soi et des autres, est entièrement capable de se responsabiliser face aux enjeux moraux qui découlent de l'expérience sexuelle. La personne qui fait preuve d'agentivité sexuelle se pose donc comme un « sujet sexuel » (p. 192), au contraire d'un « objet sexuel » (p. 192) qui renvoie à une posture soumise et désincarnée. L'agentivité sexuelle, c'est « la capacité des hommes et des femmes de prendre en charge leur propre sexualité et de l'exprimer de façon positive » (p. 189). Cette prise en charge de la sexualité vient avec un sentiment de contrôle, de liberté et de pouvoir sur son corps et sur ses désirs et ce, sans présence de sentiments désagréables comme la culpabilisation. Pour ceux qui n'ont pas ce type de rapport avec leur sexualité, la formation d'une agentivité sexuelle peut nécessiter des processus d'empowerment. Dans une optique féministe, « l'empowerment désigne un processus individuel et collectif qui implique à la fois une prise de conscience politique, le développement d'une force politique et, par conséquent, d'une capacité d'agir de manière autonome individuellement et collectivement pour obtenir l'égalité sociale » (Fortin-Pellerin 2006; Bacqué et Biewener 2013 dans Dupuis-Déri, 2014, p. 81). L'empowerment implique une reprise de pouvoir global qui permet l'autodétermination et accroît la capacité d'agir.

Lang souligne que le développement de l'agentivité sexuelle est beaucoup plus complexe pour les jeunes filles que pour les garçons; nous ajoutons à cela le fait qu'il est fort probable que ce soit également le cas pour les personnes à l'identité de genre marginalisée. L'une des raisons est que le discours patriarcal dominant impose la gestion du désir masculin – présenté comme naturel et incontrôlable – et les conséquences possibles qui en découlent – par exemple les agressions sexuelles, les grossesses indésirées et les infections transmises sexuellement – aux filles et aux femmes. De plus, Lang dénonce le phénomène contradictoire et répandu selon lequel les parents tendent à encourager l'empowerment dans la vie de leurs enfants et de leurs adolescent.e.s, mais qu'ils prennent une posture moralisatrice et infantilisante dans le domaine de la sexualité. Dans ces conditions, le développement de l'agentivité sexuelle ne relève pas que de la volonté

personnelle; en se référant à Judith Butler dans le livre *Undoing Gender* (2004), Lang rappelle qu'« en raison des liens intrinsèques entre l'agentivité et la culture, l'individu seul n'est pas responsable à 100 p. 100 de son agentivité, puisqu'il est "constitué à l'intérieur de sa culture" » (2011, p. 206). Les éléments qui constituent le contexte sociopolitique et culturel du sujet peuvent favoriser ou entraver ses facultés agentiques.

Dans le cadre de notre réflexion, le recours au concept d'agentivité ne rejoint pas les discours néolibéraux et postféministes qui surestiment certaines potentialités liées à celle-ci (Burkett et Hamilton, 2012). C'est-à-dire, nous reconnaissons et encourageons les prises de pouvoir individuelles et sociales sur la sexualité, mais nous ne défendons pas la possibilité utopique d'une pleine liberté. La tendance néolibérale à surévaluer l'autonomie et la liberté individuelle dissimule les conséquences du contexte sociopolitique : le sujet devient entièrement responsable de sa sexualité. Ce type de raisonnement peut créer plusieurs situations néfastes, par exemple l'idéologie néolibérale peut mener à des discours culpabilisateurs envers les personnes victimes d'agressions sexuelles; si la victime est totalement libre, c'est sa responsabilité de dire « non » et de résister. Sans suggérer que les personnes sont complètement aliénées par leur environnement, il est faux de prétendre que celui-ci ne cause aucune répercussion coercitive. Les jeunes ont besoin de support dans la tâche ardue de se développer une agentivité sexuelle dans une culture qui véhicule plusieurs conceptions problématiques de la sexualité – patriarcat, culture du viol, discours alarmant sur l'hypersexualisation, etc. – et selon nous, une éducation féministe à la sexualité peut grandement y contribuer. Afin de tenir compte de ce contexte socioculturel qui peut entraver l'agentivité sexuelle, nous trouvons pertinent d'ajouter la notion de subjectivité à notre cadre théorique, nous y reviendrons davantage dans le second chapitre *Pouvoir et sexualité*. Lorsque Lang réfère à un sujet sexuel pour désigner une personne qui fait preuve d'agentivité sexuelle (et non à un.e agent.e sexuel.le), c'est pour tenir compte des manières dont se construisent le sujet et comment ces processus de subjectivation affectent la capacité d'action. Dans une démarche pédagogique, subjectivation et agentivité se côtoient et se complètent; l'étudiant.e doit se reconnaître comme sujet dans un système, une société et des discours quelconques et arriver à se responsabiliser et à s'engager au travers de ce processus continu du devenir moi. La subjectivité répond à la question « Qui suis-je ici et maintenant et pourquoi? » et l'agentivité permet d'agir en conséquence de ces processus de subjectivation – de soi et des autres.

Chapitre 2 : Pouvoir et sexualité

Introduction

Penser l'éducation à la sexualité sous un angle féministe ne peut se faire sans une réflexion sur les relations de pouvoir qui la caractérisent et nécessite une sensibilité accrue aux divers points de contacts entre le sujet – sujet de désir et sujet de connaissance – et sa sexualité. Il importe de saisir les mécaniques de pouvoir afin de prendre en compte les manières dont le pouvoir circule dans les différentes sphères qui fondent l'éducation à la sexualité : les rapports entre les étudiant.e.s et l'enseignant.e, les relations qu'entretiennent les étudiant.e.s entre eux et/ou avec un.e partenaire, la présence d'oppressions, de stéréotypes ou au contraire de pratiques qui encouragent l'agentivité, ainsi que les manifestations de la sexualité dans les discours dominants des sociétés occidentales actuelles. Ce qui nous intéresse plus particulièrement sont les possibles conséquences que ces divers états de pouvoir créent dans les processus de subjectivation des étudiant.e.s, c'est-à-dire les manières dont le pouvoir influence le devenir sujet tant à un niveau intime que sociopolitique, ce qui a des effets directs sur l'agentivité sexuelle. Cette section du mémoire est soutenue par la pensée de Michel Foucault puisqu'elle permet un cadre conceptuel riche quant aux processus de subjectivation qui, selon l'auteur, sont toujours intimement liés à des relations de pouvoir. Nous avons également recours à la théorie du genre de Judith Butler puisque l'auteur.rice respecte le cadre foucauldien, mais permet de y juxtaposer une critique féministe de l'hétérocentrisme, en plus d'émettre des propositions quant aux potentialités subversives.

Introduction à la pensée de Michel Foucault

Le sujet foucauldien se construit dans des pratiques et des discours historiquement situés, qui véhiculent les critères du savoir dans une société donnée. Le savoir implique un mouvement double de la part du sujet : mouvement d'objectivation par la relation aux objets de connaissance, mouvement de subjectivation par la relation au soi connaissant (Revel, 2002). Le savoir implique également un rapport au pouvoir, nexus que Foucault nomme « pouvoir-savoir » (Foucault, 1975, p. 32) puisque selon lui, le savoir implique toujours des relations de pouvoir et du pouvoir émane toujours une certaine sphère de savoir. Cette conception a ceci d'intéressant pour notre réflexion que le sujet ne peut échapper aux relations de pouvoir qui constituent le filet social, comme l'étudiant.e ne peut complètement se sortir des relations de pouvoir qui caractérisent son

éducation : son rapport aux autres, au savoir, à la sexualité, à soi. Foucault refuse l'idée utopique selon laquelle un sujet pourrait se libérer entièrement du système de pouvoir dans lequel il vit, donc réfute l'existence d'un sujet authentique et premier, ne serait-ce que parce que le langage qu'il utilise pour se libérer provient lui-même du système de pouvoir dans lequel il évolue. Certes, le sujet peut s'affranchir de certaines formes de pouvoir qui le contraignent, mais demeure tout de même dans une société formée par des relations de pouvoir dans laquelle il doit apprendre à incarner une posture critique et éthique. En d'autres termes, le sujet est condamné à se forger dans un système de pouvoir, mais peut néanmoins y avoir un impact, y poser des gestes subversifs et transgressifs, voire le renverser par endroit. De même, la théorie foucauldienne dépasse la vision répressive du pouvoir et permet de le saisir dans ses aspects productifs au sens où le pouvoir ne fait pas que restreindre et réprimer, il peut également créer, produire et animer, et ce, sans nécessairement résulter en des conséquences péjoratives. Parallèlement, Foucault se pose contre les hypothèses répressives de la sexualité – même s'il admet que la société ait imposé plusieurs normes oppressives concernant la sexualité – puisque selon lui, il est faux de dire que les sociétés modernes se caractérisent d'abord par une répression de la sexualité : « [c]e qui est propre aux sociétés modernes, ce n'est pas qu'elles aient voué le sexe à rester dans l'ombre, c'est qu'elles se soient vouées à en parler toujours, en le faisant valoir comme le secret » (Foucault, 1976, p. 49).

Quoique Foucault soit fréquemment associé aux courants structuralistes et poststructuralistes en philosophie (Balibar, 2005), nous préférons présenter son œuvre en restant fidèle à la manière dont il la décrivait, soit comme un projet d'archéologie et de généalogie (Dastooreh, 2015). Plus précisément, l'archéologie des sciences humaines désigne une méthode d'analyse servant à débusquer les conditions d'émergence des pratiques, des discours et des savoirs sur l'être humain dans une culture donnée à une époque donnée et, comme le souligne Foucault : « [i]l y a archéologie là où on découvre l'articulation de ces limites propres à chaque positivité, soit ces limites constitutives de la positivité en général de la culture » (Foucault, 2018, p. 227). Les positivités renvoient aux règles selon lesquelles un discours se structure en un savoir, formant ainsi des catégories logiques, voire une science, mais ces positivités sont forcément en rapport à une « expérience limite [qui] implique nécessairement une transgression » (Foucault, 2018, p. 227). Foucault s'est intéressé à ces limites qui balisent les positivités qui concernent l'être humain – la maladie, la folie, la criminalité, etc. – puisqu'elles témoignent de leur fondement; elles mettent en lumière ce qu'on tente d'exclure de la société, mais qui, en réalité, en est au cœur. À cela s'ajoute

une méthode généalogique d'inspiration nietzschéenne (Dastooreh, 2015), qui renvoie à un refus de la continuité historique et du concept de l'origine par une analyse des événements dans leur singularité. Foucault veut donc comprendre pourquoi le sujet est qui il est en ce moment, à cette époque et à cet endroit précis, non pas en établissant quelconques faits ou lois universelles, mais bien en appréhendant les phénomènes passés et présents dans leurs particularités.

La pensée foucaldienne est également pertinente pour notre réflexion puisque l'auteur s'est intéressé au concept de sexualité, plus spécifiquement à la manière dont la sexualité est devenue un objet de savoir dans les sociétés modernes, par quels mécanismes de pouvoir ce phénomène s'est produit et surtout, quels sont les impacts du dispositif de sexualité sur les processus du devenir sujet. Comme le souligne Foucault dans *La volonté de savoir* (1976), son *Histoire de la sexualité* (1976 à 2018) sert principalement à « déterminer, dans son fonctionnement et dans ses raisons d'être, le régime de pouvoir-savoir-plaisir qui soutient chez nous le discours sur la sexualité humaine » (p. 19). Il précise dans *L'usage des plaisirs* (1984) que son projet est le « projet [...] d'une histoire de la sexualité comme expérience, – si on entend par expérience de la corrélation, dans une culture, entre domaines de savoir, types de normativité et formes de subjectivité » (p. 10). Il se penche sur les discours qui amènent un.e individu.e à se reconnaître comme un sujet de désir, ainsi qu'aux raisons qui font que la modernité a posé la sexualité au centre des sciences humaines et du devenir soi. Selon nous, l'éducation à la sexualité se trouve au centre de ce devenir sujet désirant, de ce pouvoir-savoir-plaisir, puisqu'il est question non seulement des processus de subjectivation de l'étudiant.e et de l'enseignant.e, mais également du système de pouvoir-savoir qui forge l'éducation et le concept de sexualité lui-même.

Il va sans dire que notre posture de base est féministe et que par le fait même, nous prenons en compte les nombreuses critiques féministes adressées à la théorie foucaldienne. Alors que certaines théoricien.ne.s du féminisme vont jusqu'à revendiquer un « féminisme foucaldien » (Bouchard, 1996, p. 543), d'autres vont jusqu'à le traiter d'« historien étrangement doctrinaire et patriarcal » (Bouchard, 1996, p. 249) puisque son histoire de la sexualité reproduirait la misogynie des textes qu'il a étudiés. S'il est vrai d'affirmer que Foucault s'est très peu penché sur la cause des femmes, par exemple le mot « féminisme » n'est présent dans aucun tome de *L'Histoire de la sexualité*, il est faux d'affirmer que Foucault ne distingue pas l'oppression des femmes dans la société occidentale, et ce, depuis l'Antiquité gréco-romaine. À plusieurs reprises, il démontre que les morales sexuelles fondées dans l'Antiquité et dans la religion catholique – qui teintent toujours

notre rapport à la sexualité – ont été inventées pour le sexe masculin uniquement et que les femmes se trouvent sous leur domination depuis ce temps. Dans *Dits et écrits II 1976-1988* (2001), Foucault l'explique de cette manière :

il y a effectivement des états de domination. Dans de très nombreux cas, les relations de pouvoir sont fixées de telle sorte qu'elles sont perpétuellement dissymétriques et que la marge de liberté est extrêmement limitée. Pour prendre un exemple, sans doute très schématique, dans la structure conjugale traditionnelle de la société du XVIII^e et du XIX^e siècle, on ne peut pas dire qu'il n'y avait que le pouvoir de l'homme : la femme pouvait faire tout un tas de choses : le tromper, lui soutirer de l'argent, se refuser sexuellement. Elle subissait cependant un état de domination, dans la mesure où tout cela n'était finalement qu'un certain nombre de ruses qui n'arrivaient jamais à renverser la situation. Dans ces cas de domination – économique, sociale, institutionnelle ou sexuelle –, le problème est en effet de savoir où va se former la résistance. (p. 1539-1540)

Sans contredit, il reconnaît la domination que les hommes exercent sur les femmes, cependant il s'est très peu attardé à la condition féminine moderne en négligeant les répercussions que la domination masculine – qui date de l'Antiquité – amène sur les femmes des sociétés occidentales contemporaines. Lorsqu'il aborde les mouvements féministes, il les compare aux mouvements qui militent pour le droit des hommes homosexuels, en liant les deux luttes dans la problématique des « “mouvements de libération sexuelle” liés au dispositif de sexualité » (Bouchard, 1998, p. 566). Il laisse de côté plusieurs aspects de la lutte, par exemple les questions queers et lesbiennes, et réduit par moments les mouvements féministes à une lutte pour la libération sexuelle, alors qu'ils concernent d'abord et avant tout une lutte pour la dignité qui dépasse et est antérieure au dispositif de sexualité (Bouchard, 1998). Foucault souligne donc les contraintes sexuelles imposées aux femmes par le dispositif du mariage et de la famille, mais sans réellement analyser toute l'étendue du féminisme (Gaussot, 2008). Bien entendu, il existe une multitude de critiques féministes supplémentaires que nous pourrions adresser à la théorie foucauldienne, mais nous défendons l'idée que ses concepts sur la subjectivation et le pouvoir peuvent très bien s'adapter et appuyer une posture féministe.

Comme le mentionne la professeure de philosophie de la Penn State University Amy Allen dans son texte « Pornography and Power » (2001), la théorie de Foucault permet une conceptualisation du pouvoir nuancée et complexe qui va au-delà du traditionnel débat féministe sur la sexualité – plus précisément sur la pornographie et le travail du sexe – qui oppose les

féministes abolitionnistes et les féministes pro-sexe. Selon elle, les deux principales postures du débat fondent leurs arguments sur une conception réductrice du pouvoir. D'un côté, les féministes abolitionnistes réduisent les relations de pouvoir à des relations de domination dyadique de type dominant.e/dominé.e, ne prennent pas assez en compte toute la complexité des profils de privilèges et d'oppressions (racisme, sexisme, capacitisme, etc.) et négligent l'agentivité et l'expérience des femmes par une fixation sur leur aliénation. De l'autre côté, les féministes pro-sexe laissent beaucoup de place à l'empowerment et à l'agentivité, mais surestiment certaines potentialités subversives liées par exemple à la pornographie. Comme la majorité des féministes contemporaines, dont plusieurs théoriciennes de l'intersectionnalité, Allen propose de recourir à une conception du pouvoir plus large comme celle de Foucault qui permet de tenir compte de son caractère répressif et productif. L'autrice invite aussi à reconnaître les profils de privilèges et d'oppressions complexes qui constituent le filet social du monde contemporain, la solidarité féministe et les effets positifs du pouvoir, ces aspects seront traités au *Chapitre 3 : Pédagogies féministes et intersectionnalité*.

Jana Sawicki, professeure de philosophie au Williams College, souligne quant à elle certains avantages théoriques du recours à la pensée foucaldienne dans l'analyse féministe de la sexualité et du pouvoir. Notamment, ce choix théorique permet de politiser la sphère privée et les théories sur l'être humain (les sciences humaines, l'humanisme, le libéralisme, etc.) afin de souligner les conséquences des rapports sociaux, historiques et culturels sur l'individualisation, les plaisirs et les désirs. Sans infliger des solutions directes, une telle approche du pouvoir fournit des outils conceptuels pour penser les effets des savoir contingents d'une époque sur les manières dont l'identité se construit :

[a]n understanding of sexual liberation based on this latter notion of identity, one that is a product of social relations and conflicts, requires more than the demand for a right to one's sexuality, for, on this model, one's "sexuality" is a matter of socially and historically specific practices and relationships that are contingent and dynamic, and thus a matter of political struggle. In such a model of identity, freedom is not something following from a notion of one's true nature or essence as "human being", "woman", or "proletarian", but rather our capacity to choose the forms of experience through which we constitute ourselves. (Sawicki, 1988, p. 184-185).

Pouvoir et subjectivation

L'analyse des différents modes de subjectivation basée non pas sur l'existence d'un sujet transhistorique, mais sur un sujet construit dans et par un type de rationalité historique particulier, traverse l'entièreté de l'œuvre foucauldienne. L'auteur tente de reconstituer les dimensions singulières et historiques des régimes de vérité – discours, pratiques et savoirs – qui ont participé à constituer le sujet en offrant le cadre qui détermine les éléments disponibles à l'expression et à la reconnaissance de soi. Ce sont des éléments extérieurs au sujet qui influencent ses actions et ses prises de décisions; sans être soumis au déterminisme, l'individu.e, même lorsqu'il pense de façon critique sa propre condition, est constamment à l'intérieur d'un cadre culturel et historique qui influence fortement sa pensée. La subjectivation est toujours déjà politique puisqu'elle est reliée de façon permanente à la réalité sociale car causée par elle. C'est pour cette raison que Foucault a toujours « refus[é] une certaine théorie *a priori* du sujet » (Foucault, 1984, p. 1537) qui lui conférerait une essence présociale fixe, selon lui le sujet n'est pas une substance, mais une forme; il est perpétuellement en mouvement, évoluant dans diverses relations de pouvoir. Quoique le sujet demeure soi, il change d'attitude selon le rôle qu'il doit prendre : amoureux, professionnel, familial, etc.

Le pouvoir engendre et soutient les processus de subjectivation qu'on peut résumer en trois catégories principales. D'abord, le sujet peut en partie émerger d'une certaine objectivation créée par un groupe de savoirs forgé par une pratique qui se veut scientifique. Comme le démontre Foucault, les discours scientifiques octroient au sujet des caractéristiques fondamentales (Foucault, 2001); le sujet devient un être communiquant par les sciences linguistiques, un être de production dans les sciences économiques, etc. Ensuite, la subjectivation peut se faire dans un mécanisme d'objectivation qui fonctionne sous un mode binaire, en divisant le sujet à partir de catégories qui s'opposent. Par exemple, certain.e.s individu.e.s deviennent, par l'institution psychiatrique et les savoirs médicaux, des fou.lle.s qui contrastent avec les sain.e.s d'esprit. Le sujet advient fou – ou criminel, déviant, etc. – tant par la parole et le regard extérieur, que par l'intériorisation de savoirs qui lui dévoilent, voire lui imposent, des vérités sur soi. En d'autres termes, le sujet advient en comparaison au consensus scientifique de la normalité. Enfin, le troisième mode de subjectivation concerne l'élaboration de l'individu.e en sujet et se retrouve principalement dans *L'Histoire de la sexualité* (1976-2018); la sexualité lui donnant l'occasion idéale de s'approprier la possibilité de devenir sujet *de*. En effet, en devenant le sujet d'une sexualité, l'individu.e est confronté à un

dispositif – soit celui de la sexualité qui, selon Foucault, est un concept construit par le pouvoir-savoir contemporain – qui joue un rôle prépondérant dans l’élaboration de son individualité. L’individu en vient à vouloir percer les mystères de sa sexualité afin de dévoiler des vérités tant sur son corps que sur son inconscient, passant des savoirs biologiques aux savoirs psychanalytiques, qu’il doit apprendre à contrôler. Ces trois processus de subjectivation ont tous en commun l’implication d’une forme de pouvoir-savoir qui crée des sujets. Ainsi, le sujet foucauldien est inévitablement assujéti, que ce soit par une force extérieure provenant des autres, par certaines formes de savoir ou par son rapport à sa propre intériorité qu’il doit encadrer par une certaine forme de souci de soi profondément ancré dans les normes culturelles et les jeux de vérités de son époque (Foucault, 1984). Les jeux de vérités renvoient aux « règles selon lesquelles, un sujet peut trancher “la question du vrai et du faux” à propos de certaines choses ». (Foucault, 2001, p. 16 cité dans Dastooreh, 2015, p. 55) Ceci ne réfère pas à une posture relativiste puisque la vérité et la possibilité de connaître ne sont pas remises en cause, mais réfère plutôt à une posture critique puisque la contingence et le caractère construit des critères de vérité sont soulignés. Comme le mentionne Judith Butler (2002[1997]), la subjectivation vient nécessairement avec une subordination; pour advenir, le sujet social n’a d’autres choix que d’accepter des termes extérieurs à sa volonté – langage, codes, normes – et ce, même s’il décide antérieurement de s’y opposer.

Le pouvoir a une place centrale dans la philosophie de Foucault même si ce dernier ne l’a jamais abordé en tant que concept autonome, au sens qu’il n’a jamais offert une définition du pouvoir fondée « sur une théorie de l’objet » (Foucault, 2001, p. 1043). Le pouvoir y est analysé non pas dans son essence, mais dans son mode de fonctionnement, dans les diverses configurations qu’il peut revêtir et les effets qui en découlent. Il est traité comme une chaîne de relations mobiles qui s’imbriquent l’une dans l’autre, s’opposent et s’alimentent. Il est productif puisqu’il « n’existe qu’en acte » (Foucault, 1982, p. 1055) et qu’il est lié de près à la production de discours, de savoirs et de vérités. Le pouvoir, qui ne s’acquiert et ne se possède pas comme une ressource limitée, n’est pas non plus centralisé dans une source unique et toute puissante – par exemple dans l’État – puisqu’il est plutôt « une action sur l’action » (Foucault, 1982, p. 1055) qui se manifeste à travers des conduites, que ce soit par le recours à des pratiques coercitives ou en dirigeant les possibilités d’actions dans un régime particulier, « il incite, il induit, il détourne, il facilite ou rend plus difficile, il élargit ou il limite, il rend plus ou moins probable; à la limite, il contraint ou empêche absolument » (Foucault, 1982, p. 1056). Toute relation humaine est donc *a priori* une relation de

pouvoir, à la condition que chaque personne impliquée conserve une part de liberté d'agir; le pouvoir implique nécessairement une circulation, des résistances et des possibilités d'action. Si l'une des parties voit sa liberté restreinte à un niveau tel que la résistance devient impossible ou inutile, Foucault affirme que le pouvoir n'y est plus et que la relation s'est cristallisée en un état de domination et/ou de violence. Les relations de pouvoir sont ainsi vacillantes et fluctuantes, tandis que les dynamiques binaires du type oppresseur.e/oppressé.e appartiennent davantage aux états de domination.

Le pouvoir – comme outils d'analyse pour comprendre les types de subjectivation – demande ce que l'auteur nomme une nouvelle économie des relations de pouvoir (Foucault, 2001). Il souligne l'importance de conserver une attitude critique dans cette entreprise puisque toute personne qui pense le pouvoir le pense en quelque sorte de l'intérieur, et aborde par le fait même la relation qu'iel a avec iel-même. Comme le précise Judith Butler dans le chapitre « sujets foucauldien » de son livre *Le récit de soi* (2007), « [c]ela ne veut pas dire qu'un régime de vérité donné établit le cadre invariable de la reconnaissance, mais seulement que la reconnaissance n'a lieu et que les normes qui la gouvernent ne sont combattues et transformées qu'en relation à ce cadre » (p. 22). Cette nouvelle économie des relations de pouvoir, qui se veut toujours ancrée dans un contexte culturel et historique particulier, aborde et débusque les formes de pouvoir à partir des résistances à celles-ci. Ainsi, « [p]lutôt que d'analyser le pouvoir du point de vue de sa rationalité interne, il s'agit d'analyser les relations du pouvoir à travers l'affrontement des stratégies » (Foucault, 2001, p. 1044). Les luttes sont en réaction à des effets directs produits par certains types de pouvoirs contraignants; la résistance est principalement axée sur des revendications identitaires puisqu'elle se concentre, du moins depuis l'époque moderne, particulièrement sur les effets assujettissants. La cause est la manière dont procède la politique depuis le XVI^e siècle; l'État prend comme objet de gouvernance une population – ou une partie de la population – qu'il traite comme un objet qu'il standardise, sans prendre en compte les personnalités singulières qui la forment. Paradoxalement, ce type de pouvoir qui ignore et écarte les individualités participe simultanément à les édifier en sujet par l'imposition de savoirs et de représentations : « [p]our résumer, le principal objectif de ces luttes n'est pas tant de s'attaquer à telle ou telle institution de pouvoir, ou groupe, ou classe, ou élite, qu'à une technique particulière, une forme de pouvoir », plus précisément au « gouvernement par l'individualisation » (Foucault, 1982, p.1046) qu'il nomme par endroits la gouvernementalité.

Pouvoir et « la » sexualité

L'histoire de la sexualité occidentale selon Michel Foucault

Comme mentionné plus haut, l'œuvre foucaldienne a permis de renforcer notre réflexion critique sur la subjectivation sexuelle et le pouvoir, qui dans notre cas concernent principalement les étudiant.e.s et les enseignant.e.s impliqué.e.s dans une éducation à la sexualité au niveau collégial, d'abord en soulignant l'évolution du sujet de désir occidental par rapport aux systèmes de pouvoir-savoir – discours, science, institution – qui déterminent le régime de vérités de la sexualité. Dans cette section, nous effectuons ainsi une synthèse de *L'Histoire de la sexualité* afin de déterminer les éléments historiques qui ont mené au concept de sexualité que nous connaissons aujourd'hui. De toute évidence, ce survol historique n'est pas exhaustif puisqu'il se concentre sur une perspective uniquement, mais il suffit à établir les bases conceptuelles concernant les processus de subjectivation et du pouvoir dont nous avons besoin. Nous débutons en exposant les grandes lignes des pensées philosophiques sur l'éthique sexuelle à l'époque de l'Antiquité gréco-romaine, pour ensuite aborder l'avènement de la pensée chrétienne et terminer avec le début de l'époque moderne.

Les écrits grecs qui traitaient de sexualité le faisaient généralement dans le but de développer une technique d'existence, une « morale virile » (Foucault, 1984, p. 33) destinée au genre masculin puisque très peu d'éléments concernaient les femmes qui étaient condamnée.e.s au statut d'objet. Les femmes, tout comme les enfants et les esclaves, n'étaient pas reconnu.e.s comme des sujets capables de raisonner convenablement ni d'élaborer un mode de vie éthique. Comme l'explique Foucault dans *L'usage des plaisirs* (1984),

[l]a tempérance chez les moralistes grecs de l'époque classique était prescrite aux deux partenaires de la vie matrimoniale; mais elle relevait chez chacun d'eux d'un mode différent de rapport à soi. La vertu de la femme constituait le corrélatif et la garantie d'une conduite de soumission; l'austérité masculine relevait d'une éthique de la domination qui se limite.
(p. 239)

Contrairement à la pensée chrétienne, la sexualité n'y était pas perçue comme quelque chose de fondamentalement mauvais et très peu d'importance était accordée aux styles de pratiques sexuelles, voire à l'orientation sexuelle qui n'était pas binarisée; les Grecs étaient attirés par les belles personnes au-delà de leur sexe, les préférences sexuelles demeuraient personnelles et pouvaient évoluer au cours de la vie (Foucault, 1984). L'important n'était pas réellement ce qu'on

faisait – types de pratique et partenaires – plutôt que la manière dont on le faisait; le sujet moral masculin devait arriver à se maîtriser et à maîtriser les autres afin de pratiquer la sexualité avec mesure. La sexualité étant perçue comme une force puissante qui incite à l'excès, il était crucial de la contrôler afin d'avoir un contrôle sur soi-même. En résumé, les *aphrodisias*, qui désignent les actes liés au désir sexuel, devaient être pratiqués par un sujet moral qui faisait preuve d'*enkrateia* – d'une maîtrise – et de *sophrosune* – de tempérance et de sagesse – bref d'une *techne* – pensée pratique qui balise la sexualité selon la raison et le contexte. La maîtrise sexuelle faisait partie d'un ascétisme global, d'une technique d'existence qui renvoyait à un usage raisonné de son esprit et de son corps en s'inspirant des savoirs accessibles (Foucault, 1984).

Quoique d'une manière différente, la sexualité était d'ores et déjà liée fortement aux concepts de savoir et de vérité. Entre autres, les relations homosexuelles masculines faisaient, en règle générale, partie d'une dynamique de mentorat; un jeune homme fréquentait un homme mature qui lui enseignait la voie vers la vérité et la sagesse, tandis que l'homme mature jouissait de la jeunesse de son partenaire. Ces relations passagères étaient une occasion de partage corporel et intellectuel, et investissaient la sexualité dans une quête existentielle plus large. Que ce soit dans l'élan vers la sagesse, le savoir et la vérité, ou dans le processus de connaissance de soi nécessaire à la maîtrise de soi, la sexualité était centrale. Tout compte fait, « [o]n ne peut pas se constituer comme sujet moral dans l'usage des plaisirs sans se constituer en même temps comme sujet de connaissance » (Foucault, 1984, p. 117).

Vers la fin de la période gréco-romaine, Foucault identifie certaines augmentations des thèmes d'austérité sexuelle et des préoccupations liées au caractère potentiellement dangereux de la sexualité, ce qui laissa tranquillement place à l'ère chrétienne (Foucault, 1984). Cette période était fortement marquée par un type de pouvoir que Foucault nomme le pouvoir pastoral qui avait comme visée ultime le salut de ses sujets dans l'autre monde; vu *a priori* comme des pécheur.esse.s, les chrétien.ne.s devaient être guidé.e.s vers la rédemption (Foucault, 2001). Les autorités religieuses devaient ainsi apprendre à ordonner les troupes, mais également apprendre à déchiffrer et à diriger l'âme des individu.e.s pour mieux les guider vers le pardon divin. C'est en mettant le désir sexuel au grand jour qu'on arrivait à le saisir, à l'anéantir et à l'excuser. Par la pratique de la confession, les personnes devaient faire l'aveu d'eux-mêmes devant Dieu par l'entremise des autorités chrétiennes, afin d'obtenir le pardon et la rédemption :

[i]l s'agit en effet de la forme de la subjectivité : exercice de soi sur soi, connaissance de soi par soi, constitution de soi-même comme objet

d'investigation et de discours, libération purification de soi-même et salut à travers des opérations qui portent la lumière jusqu'au fond de soi, et conduisent les plus profonds secrets jusqu'à la lumière de la manifestation rédemptrice. C'est une forme d'expérience – entendue à la fois comme mode de présence à soi et schéma de transformation de soi – qui s'est élaborée alors. Et c'est elle qui a peu à peu placé au centre de son dispositif le problème de la "chair" [...] La "chair" est à comprendre comme un mode d'expérience, c'est-à-dire comme un mode de connaissance et de transformation de soi par soi, en fonction d'un certain rapport entre annulation du mal et manifestation de la vérité. (Foucault, 2018, p. 50-51)

Alors qu'à l'époque gréco-romaine « [l]e rapport à la vérité est une condition structurale, instrumentale et ontologique de l'instauration de l'individu comme sujet tempérant et menant une vie de tempérance » (Foucault, 1984, p. 120), la religion chrétienne pose le rapport à la vérité davantage comme « une condition épistémologique pour que l'individu se reconnaisse dans sa singularité de sujet désirant et pour qu'il puisse se purifier du désir ainsi mis au jour » (Foucault, 1984, p. 120). Le sujet chrétien devait accéder à sa propre vérité non pas pour acquérir une pratique morale réfléchie et ajustée aux circonstances comme les Grecs, mais bien pour sacrifier sa piètre condition humaine au profil de la grâce de Dieu. Les rapports sexuels devaient avoir comme unique objectif la procréation et aucune valeur spirituelle n'y était reliée puisque l'âme était perçue comme supérieure à la chair; la chair – et sa sexualité – représentait la condition humaine, tandis que l'âme représentait le lien au Divin (Foucault, 2018).

Au XVIII^e siècle, le pouvoir pastoral concerne davantage la quête du salut dans le monde terrestre qu'un salut dans l'au-delà, mais le recours à une connaissance profonde des consciences individuelles afin de les maîtriser fait toujours partie du régime de pouvoir moderne, et ce, malgré la laïcisation de l'État. L'individu.e n'aspire plus au salut après la mort, mais iel tente de l'atteindre de son vivant par l'adoption d'un mode de vie qualifié de sain, sécuritaire et adéquat. Le pouvoir pastoral s'est donc décentralisé de l'organisation ecclésiastique et s'est répandu et diffusé dans les institutions et dans divers types de discours. En d'autres termes, l'organisation moderne étatique a réordonné le pouvoir pastoral sous une forme gouvernementalisée et institutionnelle basée sur le processus d'individualisation. La condition du sujet moderne foucaldien est paradoxale puisqu'il doit plus que jamais se reconnaître en tant que sujet – tant corporellement que psychiquement – dans le même mouvement où il s'efface dans un lot de savoirs normalisant et objectifiant.

À la même époque, la sexualité commence à être problématisée par la classe bourgeoise ce qui, selon Foucault, émane davantage de « l'autoaffirmation d'une classe plutôt que [de]

l'asservissement d'une autre » (Foucault, 1976, p. 163). La bourgeoisie aurait tenté de maîtriser les discours sur la sexualité afin d'assurer la pureté de leurs lignées, de leurs rangs et de leurs sangs. Ceci a fortement contribué à une prise en charge de la sexualité par le discours analytique qui, selon Foucault, peut se résumer en quatre grandes stratégies : l'hystérisation du corps de la femme, la pédagogisation du sexe de l'enfant, la socialisation des conduites procréatrices et la psychiatrisation des plaisirs pervers (Foucault, 1976). La sexualité étant une zone idéale pour atteindre le biologique et le psychologique dans l'articulation d'une population, c'est principalement par elle que l'être humain est devenu le sujet, ou plutôt l'objet, des sciences humaines. Cela dit, la positivité du savoir sur la sexualité est possible au niveau biologique, mais le savoir sur la psyché sexuelle concerne surtout l'envers de la positivité – le pathologique, la déviance, pour ainsi dire la limite. Comme l'affirme Foucault :

[c]e qui caractérise la sexualité moderne, ce n'est pas d'avoir trouvé, de Sade à Freud, le langage de sa raison ou de sa nature, mais d'avoir été [...] "dénaturalisée" – jetée dans un espace vide où elle ne rencontre que la forme mince de la limite [...]. Nous n'avons pas libéré la sexualité, mais nous l'avons, exactement, portée à la limite : limite de notre conscience [...] limite de la loi limite [...] de notre langage. [...] [L]a limite comme expérience (dans la folie, la mort, le rêve, la sexualité) : c'est l'expérience qui repose sur un partage et qui le constitue comme partage. Partage qui, en un sens, se fait à l'intérieur d'une expérience [...] et qui, d'un autre côté, ne fait que désigner l'envers de toutes les positivités : la non-expérience, ce qui reste en dehors de l'expérience. Le nécessaire ruissellement des dehors. (Foucault, 1976, p. 225-226)

Biopouvoir et dispositif de sexualité

Le renouveau moderne du pouvoir pastoral, où les expert.e.s (médecins, psychiatres, criminologues, sexologues, etc.) remplacent les prêtres dans le processus d'individualisation par un pouvoir extérieur normalisant, est parallèle à un gouvernement qui fait désormais affaire avec une « population » (Foucault, 1976, p. 36). C'est-à-dire, l'État moderne appréhende son peuple en tant que population – un ensemble de corps – qu'il doit quantifier, standardiser, réguler et mesurer afin d'en contrôler les forces de production et de les rentabiliser au maximum. Ceci fait référence aux nombreux processus populationnels étatiques tels que le calcul des naissances et des morts, les statistiques, la notion de santé publique, etc. Nécessaire au développement du capitalisme, ce phénomène d'insertion du biologique dans le politique a donné lieu à ce que Foucault nomme le biopouvoir, un type de pouvoir qui se focalise sur la vie par deux procédés : d'abord par le

traitement du corps humain comme machine de production, autrement dit par une « *anatomo-politique du corps humain* » (Foucault, 1976, p. 183), ensuite par le « corps-espèce » (Foucault, 1976, p. 183) qui forme le concept de population. Comme le mentionne Foucault, « [l]’homme, pendant des millénaires, est resté ce qu’il était pour Aristote : un animal vivant et de plus capable d’une existence politique; l’homme moderne est l’animal dans la politique duquel sa vie d’être vivant est en question » (Foucault, 1976, p. 188).

Cette centralisation du pouvoir sur la vie crée parallèlement des formes de résistances qui s’opposent non pas à l’État directement, mais aux types de pouvoirs individualisant. Ces luttes réclament davantage le droit sur la vie que le droit sur la loi, ce qui renvoie par exemple au droit à la santé, au bien-être, à la dignité, etc. Comme le biologique renvoie dorénavant au politique, la vie et la mort ne sont plus effets de contingence, mais doivent être contrôlées par le pouvoir-savoir sur l’être humain, par la science qui émet de nombreuses normes : « [u]ne société normalisatrice est l’effet historique d’une technologie du pouvoir centré sur la vie » (Foucault, 1976, p. 190). À la jointure de cette disciplinarisation des corps individuels – anatomo-politique – et de cette régulation de l’espèce – biopolitique – se trouve le dispositif de sexualité, un construit culturel et historique qui renvoie à un phénomène d’épistémologisation de la sexualité, qui est alors devenu un référentiel du discours, particulièrement du discours médical et psychiatrique (Simard, 2017). Cette prise en charge de la sexualité par la science et le politique donne lieu « à un discours où la conduite sexuelle de la population est prise à la fois pour objet d’analyse et cible d’intervention » (Foucault, 1976, p. 37). Comme le souligne le sociologue Kaveh Dastooresh dans l’œuvre *Vers une sociologie foucauldienne, réunir l’objectivation et la subjectivation* (2015) :

[l]e terme de “sexualité” est apparu au début du XIX^e siècle; fait qui ne doit être ni sous-estimé ni surinterprété, car il signale autre chose qu’un remaniement de vocabulaire. L’usage du mot s’est établi en rapport avec d’autres phénomènes, comme le développement de domaines de connaissances diverses; mais aussi la mise en place d’un ensemble de règles et de normes, en partie traditionnelles, en partie nouvelles, qui prennent appui sur des institutions religieuses, judiciaires, pédagogiques et médicales; des transformations aussi dans la façon dont les individus sont amenés à prêter sens et valeur à leur conduite, à leurs devoirs, à leurs plaisirs, à leurs sentiments et sensations, à leurs rêves. Il s’agissait en somme de voir comment, dans les sociétés occidentales modernes, une “expérience” s’était constituée, telle que les individus ont eu à se reconnaître comme sujets d’une “sexualité” qui ouvre sur des domaines de connaissances très divers et qui s’articule sur un système de règles et de contraintes. (p. 164-165)

La principale fonction pratique du dispositif de sexualité est l'atteinte, pour le sujet moderne, de sa propre intelligibilité (Foucault, 1976). Ce phénomène est apparu particulièrement avec l'avènement de la psychanalyse et s'est répandu à travers les sciences et la culture, faisant du sexe « à la fois l'élément caché et le principe fondateur de sens » (Foucault, 1976, p. 205). Selon Foucault, le sexe est devenu, « à l'échelle des siècles, plus important que notre âme, plus important presque que notre vie; et de là que toutes les énigmes du monde nous paraissent si légères comparées à ce secret, en chacun de nous minuscule, mais dont la densité le rend plus grave que tout autre » (Foucault, 1976, p. 206). L'éducation à la sexualité investie plus que tout ce dispositif de sexualité, ce sexe-pouvoir-savoir, et même si elle est selon nous nécessaire, elle se rapporte à des éléments intimes et délicats qui adviennent dans un système de pouvoir social et politique. L'éducation à la sexualité doit donc être réfléchie et pratiquée avec finesse puisqu'elle concerne, au-delà de l'existence psychique et sexuelle individuelle, un vivre-ensemble sexuel régulé par un système de pouvoir-savoir complexe qui participe fortement aux processus de subjectivation. Comme le mentionne Foucault, « tandis que le dispositif de sexualité permet aux techniques de pouvoir d'investir la vie, le point fictif du sexe, qu'il a lui-même marqué exerce assez de fascination sur chacun pour qu'on accepte d'y entendre gronder la mort » (Foucault, 1976, p. 207).

Pouvoir et sujet genré

Introduction à la pensée de Judith Butler

Dans l'intention féministe de souligner les inégalités de genre et de révéler le caractère construit du genre, nous avons recours à la pensée de Judith Butler qui est en grandes parties compatible avec la pensée foucauldienne. Butler reconnaît et souligne le lien du rapport entre catégorie de sexe et pouvoir-savoir, mais l'aborde sous le spectre du genre et met en lumière le fait que si certains genres ont une existence intelligible légitime, c'est qu'ils existent dans le langage et donc, dans l'imaginaire collectif. La pensée butlérienne interroge d'abord et avant tout la question de la vie légitime, à savoir pourquoi certaines identités de genre sont reconnues (identités et orientation cishétérosexuelles) et d'autres non (identités et orientations non-binaires), et à savoir pourquoi ces identités et le féminin ont été écartés de la question philosophique fondamentale de la vie bonne. C'est dans le langage, qui participe à la structuration de notre manière de penser et d'appréhender le monde, que Butler identifie les sources de pouvoir qui donnent corps et vie à certaines réalités genrées, ou au contraire les excluent et les confinent à un état de « survie ». Lorsque Butler parle de « survie » (Butler, 2012), iel désigne le type d'existence que mènent les

personnes pour qui l'identité de genre est non seulement invalidée, mais souvent totalement absente du langage. En plus d'être couramment perçu.e.s comme maginal.e.s et anormal.e.s, plusieurs personnes qui possèdent une identité de genre non conforme aux critères binaires de l'hétérosexualité n'existent pas dans le discours culturel dominant de leur société; iels ne sont alors pas exclus, iels ne sont *pas*. Par conséquent, iel souligne toute la complexité des identités de genre et s'oppose aux discours dominants qui posent l'hétéronormativité comme seule existence reconnue et acceptée. Les normes coercitives qui découlent de l'hétérosexualité obligatoire du contexte patriarcal agissent avec violence en niant une multitude d'identités, en plus d'affecter par moments les personnes cishétérosexuelles même s'iels ont une identité socialement reconnue.

Contrairement à Foucault, Butler se considère iel-même comme une théoricien.ne du poststructuralisme qu'iel affirme ne pas réserver au féminisme, mais plutôt le reformuler dans une perspective féministe (Butler, 1990). Cette section prend la pensée foucaldienne – plus particulièrement la notion de pouvoir-savoir, comme base conceptuelle sous-entendue – mais met l'accent sur le cadre conceptuel fertile que permet Butler quant aux identités de genre. Comme Butler l'affirme dans son œuvre *Défaire le genre* (2012) :

[s]i l'on considère cette relation entre savoir et pouvoir en lien avec le genre, on doit s'interroger sur la manière dont l'organisation du genre présuppose une certaine structuration du monde. Il n'y a pas d'approche épistémologique évidente du genre, pas de moyen simple de poser la question des modalités de connaissance des femmes ou de ce que cela signifierait de connaître les femmes. Au contraire, ce qu'on dit être les modalités de "connaissance" des femmes ou ce que l'on "connaît" des femmes est toujours orchestré par le pouvoir, précisément lorsque les termes "acceptables" d'une catégorisation sont institués. (p. 244-245)

Le concept du genre

Butler démontre que les catégories d'identités de genre sont des « *effets* d'institutions, de pratiques, de discours provenant de lieux multiples et diffus » (Butler, 1990, p. 53) plutôt que « leurs propres origine et cause » (Butler, 1990, p. 53). L'une des raisons pour laquelle l'hétérosexualité obligatoire est si difficile à renverser est que les discours qui la soutiennent ont été fortement naturalisés dans les sociétés occidentales. Comme mentionné précédemment¹⁰, plusieurs connaissances présentées comme scientifiques, donc présentées comme véridiques et objectives, sont en réalité loin d'être neutres puisqu'elles supportent certaines visions du monde.

¹⁰ Voir la section « Le programme québécois d'éducation à la sexualité (2018 - ...) : un regard critique ».

Pour ainsi dire, les désirs et les attributs de genre d'une personne sont constamment présentés comme provenant d'un « "noyau" psychologique » (Butler, 1990, p. 259) originel et d'un corps biologique, laissant pour compte la principale source de la construction du soi genre : les principes discursifs sociopolitiques. De ce fait, « [l]e genre n'est pas une vérité purement psychique, "interne" ou "cachée", mais il n'est pas non plus réductible à une apparence superficielle; au contraire, son indécidabilité doit être rapportée au jeu *entre* le psychisme et l'apparence (ce dernier domaine incluant ce qui paraît à travers des *mots*) » (Butler, 2018, p. 341).

Selon Butler, l'identité de genre est forgée avec le temps par un processus de signification qui s'effectue par une « *répétition stylisée d'actes* » (Butler, 1990, p. 265), donc par l'adoption d'attitudes et de comportements qui, répétés, émettent « l'illusion d'un soi genre durable » (Butler, 1990, p. 265). Selon ce qui est socialement attendu de son genre, une personne va adopter un certain mode d'être – qui néanmoins ne peut jamais être totalement en accord avec les normes – et ainsi se construire une identité que les autres et iel-même viennent à croire. Pour reprendre les concepts de Butler, les attributs de genre ne sont pas *expressifs*, mais *performatifs* puisqu'ils sont reproduits sur « le mode de la croyance » (Butler, 1990, p. 265). Il est impossible de leur allouer une valeur de fausseté ou de vérité puisque le sujet n'a aucune identité de genre *a priori*; la vraie identité de genre devient alors « une fiction régulatrice » (Butler, 1990, p. 265). Évidemment, cette fiction régulatrice est, dans les sociétés occidentales, régie majoritairement par l'hétérosexualité obligatoire et la binarité des genres (masculin versus féminin), de même que par le phallocentrisme.

Quoique Butler ait iel-même critiqué, par endroits, sa théorie du genre exposé dans *Trouble dans le genre*, iel affirme dans *Défaire le genre* (2012) : « une thèse de ma première théorie du genre que je maintiens est que le genre est produit de manière complexe par des pratiques d'identifications et des pratiques performatives et que le genre n'est pas aussi clair ou univoque que l'on pourrait parfois le croire » (p. 241). C'est exactement ce qui, dans le cadre de notre mémoire, nous intéresse : arrimer à l'éducation à la sexualité la tâche de démontrer le fondement sociopolitique et discursif du genre, et participer à l'ouverture du champ des possibles quant à son expression.

Le sujet

Le sujet butlérien est intéressant puisqu'il va à l'encontre de la vision binaire, fixe et rigide de l'identité qui crée tant d'exclusion, de souffrance et d'inégalité au sein de la société. Le « sujet unitaire » (Butler, 2012, p. 258) participe fortement à la perpétuation des discours réducteurs; il ne

remet nullement ses croyances en question et son rapport à l'autre est régi par des « certitudes épistémologiques » (Butler, 2012, p. 258) auxquelles il s'accroche de peur de perdre sa propre identité qu'il voudrait immuable. Ce rapport à l'identité en fait une problématique de territoire et de propriété et peut créer des postures sexistes, masculinismes et/ou racistes (etc.) où la différence de l'autre devient une menace à l'identité (Butler, 2012). Le sujet unitaire recherche la sécurité d'une identité figée, invariante, qui devrait se fondre dans une masse homogène qui bannit les exceptions et les identités qui ne se conforment pas aux normes dominantes de ce que devrait être LE sujet. Accepter l'autre dans sa différence reviendrait à accepter la contingence des normes et la mouvance de l'identité, c'est-à-dire accepter sa propre mort symbolique : la destruction du noyau inébranlable de l'identité. Dans le chapitre « La question de la transformation sociale » (Butler, 2012), Butler souligne la dissolution culturelle qui distingue la modernité et la peur qui y est adjacente, soit la peur de perdre l'identité occidentale au profil d'un monde hétérogène et fluctuant quant à sa culture, y compris quant à sa culture de genre. Selon Butler, la catégorie du sujet elle-même devrait toujours rester ouverte à la critique et à la réinterprétation.

Le sujet butlérien est, quant à lui, multiple et complexe; il est semblable au sujet foucauldien qui n'est pas une substance, mais bien une forme. Son identité, ni totalement déterminée ni totalement contingente, est un effet (Butler, 1990). Le sujet est constitué, « cela veut simplement dire que le sujet est une conséquence des discours suivant des règles et gouvernant l'invocation intelligible de l'identité. Le sujet n'est pas *déterminé* par les règles qui le créent, parce que la signification n'est pas un *acte fondateur*, mais un *processus régulé de répétition* » (Butler, 1990, p. 271-271). Advenir en tant que sujet implique d'abord et avant tout un mécanisme d'assujettissement (Butler, 2002), le sujet n'a d'autres choix que de se forger et de se reconnaître à partir du système – normes, symboles, langage – dont il fait partie. Comme Butler le précise dans son livre *Ces corps qui comptent, de la matérialité et des limites discursives du « sexe »* (2018) : « Là où il y a un “je” qui énonce ou parle, et produit ainsi un effet dans le discours, il y a d'abord un discours qui précède et rend possible ce “je”, et forme dans le langage la trajectoire contraignante de sa volonté » (p. 329). Malgré tout, le « je » conserve une capacité d'agir et une capacité à poser un regard sur le système qui l'a fait advenir, et même d'y résister. En d'autres termes, le sujet advient par un processus de subjectivation qui implique un assujettissement premier, n'ayant d'autres choix qu'advenir par l'adoption d'un langage antérieur et postérieur à lui, mais conserve néanmoins l'option d'une désobjectivation critique (Butler, 2002). La dé-

subjectivation critique implique pour le sujet de reconnaître le mouvement d'assujettissement par lequel il est devenu sujet, et par la suite de s'y opposer et de s'en détacher en partie.

Normativité versus normalisation

C'est principalement en imposant des normes que le pouvoir-savoir conçoit et régit les identités de genre présentes dans une société donnée. En général, les normes réfèrent à ce qui est accepté comme valide dans un groupe, à ce qui doit être et/ou à ce qui témoigne de la majorité et du commun. Butler, quant à elle, fait ressortir la nature double du processus de normativité (Butler, 2012). D'abord, la normativité est un aspect essentiel de la vie communautaire puisqu'elle réfère à des idées, à des faits, à des objectifs et à des volontés qui, étant socialement acceptés, guident le vivre-ensemble. Par ailleurs, la normativité renvoie à la normalisation qui, par des mécanismes coercitifs, impose un certain mode d'être. Les normes qui gouvernent le genre fonctionnent principalement sous le mode de la normalisation; elles imposent, de manière tacite ou apparente, ce que doit être une femme et ce que doit être un homme dans tel contexte. En plus d'émettre des critères inatteignables, coercitifs et arbitraires sur les femmes et les hommes, les normes dominantes ignorent l'existence des personnes concernées par la diversité sexuelle et/ou la pluralité de genres, ce qui ne leur confère aucune existence dans plusieurs secteurs dominants de la sphère publique.

Les normes sont ainsi paradoxalement essentielles; quoiqu'elles restreignent la vie, elles y sont aussi indispensables. Butler souligne l'importance d'une définition de l'être humain et de la vie bonne afin de bien vivre en société, de se forger une politique et une éthique, et la manière dont tout cela demande la présence de certaines normes. Toutefois, de ces normes pourraient découler des processus de normativité et non de normalisation, et ainsi permettre des catégories qui demeureront toujours ouvertes à la réinterprétation, « qui n'appartiendront à personne et qui ne devront pas opérer par la normalisation ou l'assimilation raciale et ethnique, mais devenir les espaces collectifs d'un travail politique continu » (Butler, 2012, p. 261).

Resignification et subversion

L'éducation à la sexualité ne peut, à elle seule, renverser les pouvoirs normalisateurs qui limitent les expressions, les sentiments, les identifications et les vécus relatifs à la sexualité. Elle peut néanmoins être un processus de choix quant à l'ouverture d'esprit, aux prises de conscience et au développement de l'esprit critique; l'éducation à la sexualité peut activement participer à des projets que Butler nomme les « politique de la resignification » (Butler, 2012, p. 252). Quoique des

processus de resignification peuvent être repérés dans la majorité des mouvements politiques, la resignification butlérienne désigne spécialement l’ouverture des catégories fondamentales sur l’être humain dans une visée d’inclusivité (Butler, 2018). Dans le cadre d’une démocratie radicale, les politiques de la resignification permettent de souligner le caractère disparate, et essentiel, qui caractérise les membres d’une population : « Il s’agit de développer, dans la loi, dans la psychiatrie, dans la théorie sociale et littéraire, un nouveau lexique légitimant la complexité de genre dans laquelle nous avons toujours vécu. Les normes qui gouvernent la réalité n’ayant pas admis que ces formes sont réelles, nous les appellerons, par nécessité, “nouvelles” » (Butler, 2012, p. 248). Les politiques de resignification permettent donc à un.e individu.e ou à un groupe de défendre un type d’existence qui, loin d’être nouveau, n’avait jusqu’alors aucune fondation symbolique et langagière qui lui accordait une existence légitime dans les normes collectives qui régissent la réalité : « L’aspiration normative qui opère ici concerne la capacité à vivre, respirer et se mouvoir, et relèverait sans aucun doute de ce que l’on appelle la philosophie de la liberté. La pensée d’une vie possible n’est qu’un luxe pour ceux qui savent déjà qu’ils sont possibles, qu’ils existent. Pour ceux qui cherchent encore à devenir possible, la possibilité est une nécessité » (Butler, 2012, p. 248-249).

Comme nous l’avons mentionné précédemment, le sujet butlérien – tout comme le sujet foucauldien – est condamné à vivre dans le système de pouvoir dans lequel il est advenu et dans lequel il peut poser des actes subversifs (désubjection critique, politiques de la resignification, etc.). Quoique plusieurs féministes y voient une reproduction exacerbée des stéréotypes sexuels, Butler utilise souvent l’exemple du *drag* (Butler, 2012) afin d’illustrer non seulement le caractère performatif du genre, mais surtout afin de démontrer la possibilité d’ébranler les conceptions classiques. Les performances *drag* lui servent d’exemple pour tout type d’existence qui ne respecte pas les normes conventionnelles sur le genre et viennent déstabiliser le pouvoir par un mode d’être subversif. Selon nous, on peut aller jusqu’à dire que si certaines réalités l’illustrent plus fortement (pratiques transgenres, *drags*, etc.), toutes les identités ne respectent pas entièrement les normes de genre dominantes. Par exemple, même les hommes hétérosexuels qui tentent de se conformer au maximum à la masculinité toxique peuvent y déroger par moment, que ce soit que dans le minime fait de pleurer.

Du constat de l’échec et de la violence de l’hétéronormativité peut advenir une critique queer du sujet qui, selon Butler, est incontournable dans une lutte de revendication genrée. Le terme

queer lui-même est un exemple de politique de la resignification et de la subversion puisqu'il servait autrefois d'insulte homophobe jusqu'à ce qu'un collectif se le réapproprie : « [c]e geste hyperbolique [était] essentiel à la mise à nu de la "loi" homophobe désormais incapable de contrôler les termes de ses propres stratégies d'abjection » (Butler, 2018, p.339). Bref, il est primordial d'élargir les catégories fondamentales de l'être humain et de les conserver toujours ouvertes afin de rendre possible des réalités jusqu'ici niées ou dégradées et pour ce faire, le champ de bataille n'est pas uniquement dans l'exposition de genres multiples, il est d'abord et avant tout dans la démonstration de l'insuccès des normes patriarcales. Comme le souligne Butler,

[l]a resignification des normes découle donc de leur inefficacité, de sorte que la question de la subversion, de l'exploitation des faiblesses de la norme, en vient à concerner la façon d'habiter les pratiques de sa réarticulation. La promesse de critique dont le travestissement est porteur n'a rien à voir avec la prolifération des genres, comme si un simple accroissement numérique pouvait suffire, mais plutôt avec la révélation de l'échec des régimes hétérosexuels à jamais entièrement réglementer ou contenir leurs propres idéaux. (Butler, 2018, p.346)

Pouvoir et éducation

Au-delà de la discipline

Le développement d'une approche et d'une pensée critique quant à une éducation à la sexualité féministe et antioppressive demande non seulement une réflexion globale sur les enjeux de pouvoir, mais également une attention particulière aux dynamiques de pouvoir présentes dans les relations pédagogiques entre l'enseignant.e et les étudiant.e.s. L'enseignement, comme tout autre type de relations humaines, ne peut s'effectuer sans jeu de pouvoir. Il importe toutefois de questionner couramment les types de pouvoirs impliqués dans le transfert de savoirs et dans le lien qui unit les parties impliquées dans une relation pédagogique donnée.

Selon Foucault, le type de pouvoir qui est majoritairement à l'œuvre dans l'école moderne est la discipline. La discipline est conceptualisée dans l'œuvre *Surveiller et punir* (1975) à partir d'une analyse dans laquelle Foucault fait la démonstration que la prison, en tant que principale institution punitive et régulatrice du système de justice moderne, est le résultat d'une histoire singulière et de facteurs arbitraires et donc, n'est pas toujours déjà là, ni indispensable ni irremplaçable. Foucault situe la prison dans une tangente plus large, celle « de la constitution d'une nouvelle anatomie politique, d'une nouvelle mécanique du pouvoir colonisant, ou suscitant, les institutions militaires, médicales, scolaires ou industrielles : la discipline » (Audureau, 2003, p.18).

Tandis que la configuration du pouvoir dans les sociétés modernes est de plus en plus étatique et gouvernementalisée, les relations de pouvoir se perfectionnent et se raffinent. Elles se renforcent en se dissimulant derrière les masques de la science et des institutions en s'organisant de manière stratégique par la mise en place de moyens rationnels visant à conserver les dispositifs de pouvoir efficaces. Ce virement stratégique est manifeste quand on observe le phénomène de « disciplinarisation des sociétés » (Foucault, 1982, p. 1054) apparu au XVIII^e siècle en Europe – un phénomène qui ne réfère pas à une population davantage docile, mais bien à une orchestration plus rationnelle des techniques de pouvoir qui se distingue historiquement par sa logique rigoureuse. La discipline opère directement sur les corps qu'elle veut productifs, utiles et dociles, avec plusieurs techniques minutieuses de surveillance, d'examen, d'exercices et de sanctions. La discipline participe à forger des individu.e.s qui en viennent à s'autoréguler elleux-même à force d'évoluer dans une société de surveillance disciplinaire.

Selon Foucault, « [l]a discipline “fabrique” des individus; elle est la technique spécifique d'un pouvoir qui se donne les individus à la fois pour objets et pour instrument de son exercice » (Foucault, 1975, p. 172). Elle les fabrique en émettant des savoirs sur elleux, en dirigeant leur corps dans le temps et l'espace, en émettant des techniques de classement et de comparaison des individu.e.s à l'égard des autres. En ce qui concerne les institutions pédagogiques, il est entre autres possible d'illustrer ce phénomène par l'introduction de l'exercice dans l'école (Foucault, 1975); par le recours aux travaux répétitifs et progressifs, les individu.e.s sont observé.e.s, corrigé.e.s, évalué.e.s et noté.e.s. Leur corporalité doit obéir à des règles spatio-temporelles – les rangs, les pupitres alignés, la cloche, etc. – tandis qu'iels adviennent comme sujets apprenants et ce, toujours en comparaison par rapport aux autres (bulletins, moyennes, cote R, etc.). L'historique de leur apprentissage est fiché soigneusement tandis que l'école fait d'elleux un.e élève quelconque : studieux.se, difficile, premier.ère de classe, etc. Tout comme la prison, l'institution militaire ou l'hôpital, l'école crée des sujets par diverses techniques de pouvoir disciplinaire en imposant un certain régime de savoirs et de vérités dans lequel le sujet doit se reconnaître.

Dans une entrevue donnée par Jacques Chancel en 1975 (Thomas, 2016), Foucault identifie trois étapes principales à l'enseignement conventionnel : celle de la culpabilisation – directe ou indirecte – qui désigne le mouvement vers lequel l'enseignant.e démontre qu'iel détient certains savoirs que les étudiant.e.s devraient connaître, suit celle de l'obligation qui contraint à apprendre un certain contenu, puis enfin celle de la vérification qui consiste à l'étape de l'évaluation. Ce

modèle traditionnel d'enseignement, quoiqu'encore présent dans plusieurs écoles, tend à être critiqué par divers mouvements pédagogiques progressistes, par exemple par les écoles alternatives qui offrent un enseignement basé sur les intérêts de l'apprenant.e (Réseau des écoles publiques alternatives du Québec, 2018). On peut supposer que le recours à la discipline est davantage présent dans l'éducation traditionnelle à la sexualité, ainsi qu'en partie dans l'éducation préventive à la sexualité, tandis que les courants plus progressistes – par exemple l'éducation antioppressive à la sexualité – tentent de redéfinir les dynamiques de pouvoir des relations pédagogiques afin d'éviter l'enseignement disciplinaire. À propos du pouvoir dans l'enseignement, Foucault a déjà mentionné :

[j]e ne vois pas où est le mal dans la pratique de quelqu'un qui, dans un jeu de vérité donné, sachant plus qu'un autre, lui dit ce qu'il faut faire, lui apprend, lui transmet un savoir, lui communique des techniques; le problème est plutôt de savoir comment on va éviter dans ces pratiques – où le pouvoir ne peut pas ne pas jouer et où il n'est pas mauvais en soi – les effets de domination qui vont faire qu'un gosse sera soumis à l'autorité arbitraire et inutile d'un instituteur, un étudiant sous la coupe d'un professeur autoritaire, etc. (Foucault, 2001, p. 1546)

Il est possible d'établir une dynamique de pouvoir plus équitable qui, à l'inverse de réduire les possibilités d'être et d'agir des étudiant.e.s, les guiderait vers une plus grande autonomie, expression de soi et capacité d'actions. Il ne s'agit pas d'éradiquer les manifestations du pouvoir, mais de le reconsidérer dans ses aspects positifs et créatifs plutôt que de l'appréhender sous le joug de la discipline qui, dans certaines situations, peut tendre vers l'état de domination.

L'éthique de liberté

L'éducation à la sexualité par l'apprentissage de la philosophie est intéressante notamment puisqu'elle renvoie davantage au développement d'un savoir-être plutôt qu'à l'intégration de savoirs et de savoir-faire. C'est-à-dire, l'identité et les besoins sexuels étant complexes et instables, il importe que l'étudiant.e apprenne à aller chercher iel-même les informations dont il a besoin et à agir en accord avec ses valeurs et celles des autres. Apprendre à développer un certain mode d'être éthique par une agentivité sexuelle demeure, selon nous, l'aspect le plus fondamental de l'éducation à la sexualité.

Toujours dans une tangente foucaldienne et butlérienne, il ne s'agit pas de libérer la sexualité dans la visée utopique de révéler un sujet sexuel authentique, ni d'axer sur le désir de dévoiler le sexe du vrai noyau psychologique; il s'agit de poser un regard sur le système de pouvoir

coercitif qui construit le sujet et de dévoiler son échec. Des processus de libération peuvent être nécessaires, mais comme le mentionne Foucault :

[s]i l'on prend l'exemple de la sexualité, il est certain qu'il a fallu se libérer d'une morale oppressive qui concerne aussi bien l'hétérosexualité que l'homosexualité; mais cette libération ne fait pas apparaître l'être heureux et plein d'une sexualité où le sujet aurait atteint un rapport complet et satisfaisant. La libération ouvre un champ pour de nouveaux rapports de pouvoir, qu'il s'agit de contrôler par des pratiques de liberté. (Foucault, 2001, p. 1530)

Une fois détaché des faits de domination et des normes qui le contraignaient, le sujet continue de se mouvoir dans des relations de pouvoir qui ont, quant à elles, la liberté des parties impliquées comme condition fondamentale. La liberté foucauldienne est avant tout politique puisqu'elle renvoie à la condition sociale du sujet, à la nécessité et à la responsabilité du sujet d'encadrer ses rapports de pouvoir avec les autres par l'éthique qui est la pratique réfléchie de la liberté (Foucault, 2001) :

[l]e problème n'est donc pas d'essayer de les dissoudre dans l'utopie d'une communication parfaitement transparente, mais de se donner les règles de droit, les techniques de gestion et aussi la morale, l'*éthos*, la pratique de soi, qui permettront, dans ces jeux de pouvoir, de jouer avec le minimum possible de domination. (Foucault, 2001, p. 1546)

Le sujet éthique ne doit pas se contenter de la morale dominante qui, de l'Antiquité jusqu'à l'ère moderne, demeure axée sur une certaine forme de connaissance de soi qui, nécessairement, renvoie aux jeux de vérités en vigueur. Dastooreh (2015) l'explique ainsi :

[l]e soi éthique que paraît défendre Foucault est le soi éthique instable, provisoire, qui doit toujours être refondé; il faut toujours réinventer le soi. Il n'est jamais fermé, il est ouvert sur des pratiques envisageables dans un jeu de distances de soi à soi, de déséquilibres, d'aspérités, de triomphes temporaires et de défaites attachées, là où le soi est essentiellement hésitant. (p. 293)

L'éthique foucauldienne est une forme d'art de vivre toujours temporaire et contextualisée, elle est possible quand le fantasme d'une morale universelle est abandonné. Dastooreh nomme cette éthique « l'éthique minimale foucauldienne » (p. 278); elle implique pour le sujet une distance radicale par rapport à lui-même et aux conditions historiques qui l'on fait advenir, « elle est généalogique dans sa finalité et archéologique dans sa méthode » (Dastooreh, 2015, p. 281)

puisqu'elle demande au sujet de se maintenir sur les limites, ni à l'extérieur ni à l'intérieur du régime de pouvoir. L'éthique minimale foucaldienne est une

ontologie critique de nous-mêmes, qu'il faut regarder non comme une théorie, une doctrine, ni même comme une accumulation de savoir; il faut la concevoir comme une attitude, un éthos, où la critique de ce que nous sommes est à la fois analyse historique des limites qui nous sont posées et épreuve de leur affranchissement possible. (Dastooreh, 2015, p. 278)

Posture épistémologique

L'éthique minimale foucaldienne requiert du sujet une posture particulière vis-à-vis le savoir; on peut parler d'une certaine posture épistémologique, d'un rapport au savoir, et non d'une épistémologie puisque Foucault n'a jamais offert une théorie de la connaissance à proprement parler. Tandis que plusieurs réflexions épistémologiques posent un regard sur les conditions du savoir d'un point de vue scientifique, Foucault analyse les conditions du savoir d'un point de vue historique et social afin d'exposer son caractère arbitraire et subjectif. Dans le texte « Le sujet et le pouvoir » (2001), Foucault précise à propos de son travail :

[l]'un de mes buts est de montrer aux gens que bon nombre des choses qui font partie de leur paysage familier – qu'ils considèrent comme universelles – sont le produit de certains changements historiques bien précis. Toutes mes analyses vont contre l'idée de nécessités universelles dans l'existence humaine. (p. 1597)

Cette posture épistémologique – sans contredit critique – se situe dans le prolongement d'une posture épistémologique nietzschéenne : « [m]ettre en question, comme Nietzsche, la volonté de vérité, c'est refuser l'impulsion commune à l'épistémologie cartésienne et à l'historiographie eschatologique hégélienne » (Dastooreh, 2015, p. 104). L'épistémologie nietzschéenne, c'est refuser l'idée d'une histoire comme avancée continue vers l'idéal humain, c'est signaler l'illusion de l'idée du progrès moderne posée par les Lumières, c'est déployer l'échec de la Vérité et de la Raison. Dastooreh (2015) parle alors d'un « scepticisme systématique » (p. 185) dans la pensée foucaldienne; il ne s'agit pas d'une posture relativiste puisqu'il demeure possible d'étudier les choses et de produire du savoir, néanmoins ce savoir doit demeurer non dogmatique et sujet à réfutation. C'est après avoir constaté la futilité de l'universel dans l'existence humaine que le sujet peut revêtir l'éthique minimale et passer sa vie à se transformer, à éviter le piège de la connaissance de soi comme promesse d'authenticité. La posture épistémologique critique atteint le sujet au plus profond de lui-même, comme le souligne Butler (2007) :

[i]l y a, semble-t-il, chez Foucault un prix à payer pour dire la vérité sur soi, parce que ce qui va précisément constituer la vérité est cadré par des normes et par des modes spécifiques de rationalité émergeant historiquement et, de ce fait, contingentes. Dans la mesure où nous disons la vérité, nous nous conformons à un critère de vérité, et nous acceptons que ce critère de vérité nous détermine. Si l'on accepte que ce critère nous détermine, on accepte de manière primaire et sans remise en question la forme de rationalité dans laquelle on vit. Ainsi, dire la vérité sur soi a un prix, et ce prix équivaut à la suspension de la relation critique au régime de vérité dans lequel on vit. (p. 123)

Posture pédagogique

Dans l'article « Assujettissement et subjectivation : réflexions sur l'usage de Foucault en éducation » (2003), Jean-Pierre Audureau explore les possibilités pédagogiques d'une posture foucauldienne. Il arrive à la conclusion qu'il n'est pas possible de fonder une pédagogie détaillée à partir de celle-ci puisque ceci irait à l'encontre de la pensée foucauldienne qui prône une critique sceptique radicale contre les idées dogmatiques et les universaux naturalisés. La pédagogie foucauldienne consisterait davantage au développement d'un certain mode d'être à travers une relation pédagogique qui, à l'inverse de recourir à des techniques disciplinaires et des savoirs humanistes, miserait sur un rapport éthique : « la rencontre, grâce à l'autre, d'une vérité qu'il faudra encore faire sienne au travers d'une culture de soi, d'une ascétique » (Audureau, 2003, p. 25). Pour ce faire, l'enseignant.e doit délaisser les approches conservatrices de l'enseignement, s'ouvrir à ses étudiant.e.s et demeurer modeste envers ses propres connaissances. Dans ce contexte, l'enseignement vise non pas à transférer des connaissances, mais bien à intervenir dans le paradoxal devenir soi; il s'agit non pas de permettre aux étudiant.e.s de dévoiler un soi utopiquement pur et véridique, mais de les guider dans le développement d'une culture de soi qui muni l'individu.e de facultés qui lui permettent de se réinventer continuellement. Pour Foucault, s'incarner soi-même renvoi à un devenir soi perpétuel – à un mouvement et non à une destination finale – intimement lié aux pensées de Nietzsche (1844-1900) et Rimbaud (1854-1891) selon lesquelles « Je est un autre » (Audureau, 2003, p. 26). Même si Foucault est prudent envers les processus de libération qui peuvent résulter en une domination autre, selon Audureau :

[r]ien n'empêcherait alors qu'une *éthique du souci de soi* puisse s'appuyer sur une pédagogie dérivée du projet de *libération* de l'enfant, avec le même souci de ne pas figer dans une identité, de ne pas croire que la revendication de l'identité, d'une authenticité non aliénée, contre le pouvoir constitue à soi-même une pratique de liberté. (2003, p. 25)

Ceci souligne l'importance de développer des pratiques de liberté, de rappeler que de crier à la libération ne suffit pas à libérer un soi authentique, qu'il importe d'inventer un soi libre capable d'interagir avec la liberté de l'autre. Ceci permet de souligner l'essentiel inconfort que le flou philosophique procure, l'inconfort qui est nécessaire d'accepter et d'user envers les savoirs scolaires et normatifs traditionnels, ainsi qu'envers notre compréhension des genres :

[r]este alors, pour qui veut éduquer, à savoir comment se tenir sur la marge, étroite sans doute, où l'on se conquiert dans le mouvement double de la constitution de soi et de la déprise d'un certain "soi", dans la rencontre du savoir autre comme ce qui altère sans aliéner, dans l' "aventure de devenir soi". (Audureau, 2003, p. 27)

De la pensée foucaldienne nous pouvons également tirer l'importance du plaisir lié au savoir que l'enseignant.e doit tenter de stimuler; il s'agit d'une certaine forme d'érotisme lié au plaisir d'apprendre, une *libido sciendi* qui réfère non pas à un désir sexuel, mais bien à une forme de pulsion à connaître. Selon Foucault, l'éducation moderne va majoritairement à l'encontre de cet érotisme du savoir par une approche pédagogique disciplinaire et ennuyante qui marchandise le savoir. En se questionnant sur la raison d'être de cet enseignement terne il affirme : « imaginez si les gens avaient une frénésie de savoir comme ils ont une frénésie de faire l'amour, vous imaginez le nombre de gens qui se précipiterait à la porte des écoles ? Ce serait le désastre total » (Thomas, 2016).

Enfin, la théorie du genre de Butler nous a entre autres permis de mettre en lumière l'influence du langage dans la conception du moi et de l'environnement, ainsi que sa possible force subversive. Que ce soit par une communication écrite, verbale ou non verbale, le type de langage utilisé par un.e enseignant.e véhicule avec lui des valeurs; le langage devrait être l'une des premières préoccupations dans l'établissement d'une éducation à la sexualité. C'est d'abord par le langage que certains systèmes néfastes – par exemple l'hétérosexualité obligatoire et la culture du viol – se perpétuent, mais c'est également par le langage qu'ils peuvent être déstabilisés, voire anéantis. Le recours à une écriture inclusive¹¹ pourrait être l'une des caractéristiques de base d'un langage antioppressif; il s'agit de retirer l'universalité attitrée au genre masculin et de la redistribuer à toutes.

¹¹ Nous référons à une écriture non discriminatoire.

Chapitre 3 : Pédagogies féministes et intersectionnalité

Introduction

À la suite de notre réflexion sur la subjectivité et le pouvoir, il est crucial d'étudier plus précisément en quoi consistent les pédagogies féministes et comment elles pourraient être investies dans l'éducation à la sexualité. Nous commençons le troisième chapitre sur deux aspects qui sont centraux dans les enjeux de pouvoir liés à la sexualité, soit le consentement et la place des hommes cisgenres dans la lutte féministe. Il importe de clarifier la notion de consentement pour axer la sexualité sur le plaisir mutuel et dénoncer les diverses formes de violences sexuelles, mais également de préciser le rôle proféministe que les hommes cisgenres peuvent adopter. En effet, plusieurs hommes cisgenres réagissent négativement aux luttes féministes contemporaines, il suffit de penser à certaines réactions masculines devant les mouvements de dénonciation d'agressions sexuelles comme #MeToo (Grannis, 2020) : augmentation des violences faites aux femmes, adoption d'une posture masculiniste, conception erronée de la séduction qui mène à penser que les hommes ne peuvent plus rien dire ou faire, etc. Les enseignant.e.s qui abordent la sexualité sous un angle féministe doivent se préparer à gérer ce type de contre-discours et à défaire les perceptions nuisibles qui en découlent. Éduquer les jeunes hommes aux enjeux féministes peut donc aider à diminuer certaines pensées et dispositions problématiques dans le cas de ceux qui ont un rapport trouble au féministe, mais également consolider les dispositions bienfaitantes de ceux qui sont déjà sensibilisés à ces enjeux, ou encore introduire positivement ceux qui ne l'étaient pas encore. La suite du chapitre est consacrée à un approfondissement de l'approche intersectionnelle suggérée dans le rapport de recherche *Promouvoir des programmes d'éducation à la sexualité positive, inclusive et émancipatrice, Méta-analyse qualitative intersectionnelle des besoins exprimés par les jeunes* (Descheneaux et al., 2018), un courant féministe qui permet de considérer les angles d'oppressions multiples à l'œuvre dans les phénomènes de discriminations. L'intersectionnalité permet d'échapper aux postures essentialistes et réductrices en axant sur les profils uniques et complexes de privilèges et d'oppressions. Ces profils ne constituent pas des essences fixes, mais bien des construits sociaux qui fluctuent au cours de la vie et selon la culture et le contexte. Nous réfléchirons enfin sur les particularités que le féminisme intersectionnel peut apporter à l'éducation antioppressive.

Les pédagogies féministes

Les pédagogies féministes, quoiqu'elles puissent adopter des approches concrètes et théoriques différentes, ont certaines caractéristiques en commun. Pour commencer, les pédagogies féministes axent leur approche sur la relation entre l'enseignant.e et les étudiant.e.s. Il doit se créer en classe un climat sécurisant qui facilite le dialogue et pour ce faire, l'enseignant.e doit détenir une posture humble et critique envers iel-même et établir un rapport horizontal avec les étudiant.e.s (Abamboulé Abath et al., 2018). En d'autres termes, il doit y avoir un refus de la hiérarchisation traditionnelle entre l'enseignant.e et les étudiant.e.s afin de faire place à un rapport plus équitable et réciproque. Les pédagogies féministes, encore plus que les pédagogies conventionnelles, sont nécessairement politiques puisqu'elles visent la critique des systèmes de pouvoir actuels – des oppressions et des privilèges – et s'appuient généralement sur les principes de démocratie et de justice sociale. Dans le but de traiter la justice sociale sous l'angle de l'éducation à la sexualité, l'équipe de recherche qui a produit le rapport *Promouvoir des programmes d'éducation à la sexualité positive, inclusive et émancipatrice* (Descheneaux et al., 2018) sur lequel nous nous basons emploie la notion de justice reproductrice : « La justice reproductive situe l'accomplissement de la pleine autonomie sexuelle et reproductive des femmes et des filles au sein d'un projet plus large de justice sociale » (Descheneaux et al, 2018).

En outre, les pédagogies féministes se positionnent contre les pédagogies traditionnelles qui n'encouragent souvent qu'un type de savoir très analytique et cognitif présenté comme entièrement objectif qui serait soutenu par un sujet épistémologique sans histoire. Comme les auteur.rice.s du texte « La pédagogie féministe : sens et mise en action pédagogique » tiré du livre *Pédagogie féministes et pédagogies des féminismes* (2018) le soulignent : « Sur le plan de la transmission des savoirs, une pédagogie féministe s'appuie considérablement sur l'expérience vécue en tant que source de savoirs. Elle reconnaît les savoirs pratiques, expérientiels et savants, tout en critiquant les savoirs dominants » (Amboulé Abath et al., 2018, p. 27). Il ne s'agit pas de renier les savoirs dominants, mais plutôt de prendre conscience des jeux de pouvoir qui les soutiennent ou comme mentionné au chapitre précédent par l'entremise d'une analyse de la théorie foucauldienne, de saisir les mécanismes du pouvoir-savoir à l'œuvre dans l'éducation, ainsi que dans la production et le partage de connaissances. En somme, il doit résulter des pédagogies féministes des phénomènes d'émancipation et de reconnaissance mutuelle, et pour ce faire l'expérience doit être au cœur du processus pédagogique :

[e]n fait de stratégies, l'idée de partir des savoirs expérientiels peut se traduire par un travail réflexif qui incite à se mettre à la place d'autrui ou en partant du vécu des personnes visées, selon leur situation (apprentissage ou enseignement), comme matériau pour réfléchir (avec un journal de bord, par exemple). Cette notion est validée dans la littérature scientifique où l'on indique qu'une des caractéristiques de la pédagogie féministe est l'utilisation de l'expérience comme source de savoir. (Amboulé Abath et al., 2018, p. 28)

L'après #MeToo

Le consentement

Comme mentionné dans le *Chapitre 1 : Éducation à la sexualité et philosophie*, la notion de consentement dans l'éducation à la sexualité est principalement abordée sous son aspect juridique ou bien de manière simpliste et réductrice (Boucherie, 2019), au sens où la notion de consentement est rarement enseignée pour ce qu'elle est réellement : une notion extrêmement complexe qui implique plusieurs nuances et flous qui ne permettent pas d'établir des limites claires et universelles. À ce propos, Alexia Boucherie, autrice du livre *Trouble dans le consentement, du désir partagé au viol* (2019), met en évidence les possibles et terribles conséquences liées au manque de connaissance quant aux enjeux sur le consentement :

[p]lusieurs femmes qui ont vécu des abus (etc.) disent que c'est leur faute en partie à cause de la notion de consentement : « On peut émettre l'hypothèse que lorsque les individus sont confrontées à des relations qu'elles estiment "floues", dont elles ne comprennent pas les codes du fait de leur similarité avec les "bonnes" pratiques sexuelles (absence de contrainte et sensations physiques pouvant être désagréables), elles auront tendance à se considérer comme consentantes, à défaut de termes alternatifs plus appropriés. (p. 114)

En plus de négliger la complexité et l'ambiguïté du consentement, les enseignant.e.s peuvent commettre l'erreur de ne pas aborder la question du désir sexuel et ce, surtout chez les adolescentes (Richard, 2019). En réalité, le consentement est encore enseigné dans un but préventif – majoritairement dans l'idée de protéger les filles du désir masculin – alors qu'il est rarement enseigné sous l'angle du plaisir mutuel et du désir féminin.

Certains biais sexistes qui influencent l'éducation à la sexualité proviennent d'une posture essentialiste ou naturaliste; les stéréotypes qui découlent de l'essentialisme concernent la propension moderne à attribuer la sexualité au domaine du privé et à lui accorder la force de dévoiler le soi authentique, sans y inclure les influences des relations de pouvoir, du politique et

du social, tandis que les stéréotypes et les doubles standards qui découlent du naturalisme renvoient à la tendance biomédicale du phénomène de binarisation de sexes qui crée « une polarisation de ces “deux sexes”, résultant en un pôle dominant (le masculin) et un pôle dominé (le féminin) » (Boucher, 2003, p. 9). Il importe ainsi d’inclure dans l’éducation l’aspect tant social que privé de la sexualité et du consentement, en plus de mettre un accent sur le plaisir et sur la critique des discours dominants. Démystifier les discours sur le consentement peut redonner du pouvoir aux jeunes femmes et aux personnes issues de groupes sexuels marginalisés et contribuer à supprimer les sentiments de culpabilisation qu’iels peuvent ressentir en mettant leurs limites ou en étant victimes d’une agression quelconque. Pour ce faire, il est possible et souhaitable d’opter pour une éducation au consentement enthousiaste (*enthusiastic consent*) (Kulwicki, 2008) en éduquant les jeunes à assumer leur plaisir. Selon l’autrice féministe Cara Kulwicki (2008), l’éducation enthousiaste favorisait un changement de paradigme quant à la culture du viol actuelle; le discours dominant passerait de « sex when someone says no and fights back is wrong » à « sex when someone doesn’t openly and enthusiastically want it is wrong » (p. 309).

Il faut toutefois préciser que la pertinence du recours à la notion de consentement (enthousiaste ou autre) peut être contestée, il est tout à fait possible que le discours actuel mette trop de pression sur le concept de consentement qui à lui seul, sert à mettre les balises entre les relations sexuelles désirées et les violences sexuelles. Il est même possible que cette fixation sur le consentement renforce la structure patriarcale, certaines critiques soulignent la dynamique *active* (personne – traditionnellement masculine – qui initie le rapport sexuel, qui agit sur l’autre) VS passive (personne – traditionnellement féminine – qui accepte ou cède à la demande de l’autre, qui subit ou reçoit) du consentement dans un contexte d’inégalité des genres. Certain.e.s auteur.rice.s tentent donc de trouver des alternatives qui permettraient une meilleure gestion du vivre-ensemble sexuel, par exemple en proposant d’identifier la « bonne » sexualité par un dispositif de mutualité dans les rapports intimes, semblable au travail d’équipe (*teamwork*) (Gardner, 2018). Nous pensons qu’il est primordial de critiquer le consentement sexuel et de continuer à le clarifier conceptuellement, voire à le remplacer, mais que cette tâche appartient aux théoricien.ne.s et aux expertes en la matière; le nombre de violences sexuelles et les stéréotypes néfastes sur la sexualité demeurent beaucoup trop fréquents pour critiquer le consentement directement dans l’éducation à la sexualité. Jusqu’à ce que des alternatives viables, claires et bénéfiques soient proposées, le consentement reste la manière la plus réaliste de sensibiliser les jeunes à grande échelle.

Bien entendu, la compréhension liée au consentement demande une certaine acquisition de connaissances, mais également et surtout la capacité à contextualiser par une intelligence corporelle et émotive qui s'acquiert à première vue difficilement par l'éducation. Boucherie souligne le dualisme qui teinte l'éducation à la sexualité dominante quant à l'apprentissage du consentement en faisant référence à l'œuvre foucaldienne sur le concept de sexualité :

[u]ne dimension intime, expérientielle, un dialogue de l'ordre du privé entre soi et la partenaire, dont les codes ne seraient pas transmissibles de manières institutionnelles. En somme, tout se passe comme si une fracture du savoir avait lieu, au sein d'une même société : d'un côté *la scientia sexualis*, qui assure une éducation minimale, suffisante pour éviter les troubles à l'ordre public; de l'autre, les *ars erotica*, l'approfondissement éthique individuel, qui ne se transmettent que par la chair. (Boucherie, 2019, p. 105)

Décidément, il est possible et bénéfique de dépasser le stade minimal de l'éducation au consentement afin de promouvoir le développement d'une posture attentive, éthique, responsable, réfléchie et incarnée. Évidemment, il est non souhaitable d'amener les étudiant.e.s à vivre l'*ars erotica* directement par le processus pédagogique, mais il demeure tout à fait réaliste de leur apprendre à apprendre de leurs expériences, une compétence qui peut être employée tant à l'école que dans la vie personnelle et intime. L'expérience réflexive est, selon nous, au cœur du développement d'un *ars erotica*.

Masculinité et proféminisme

Dans l'optique d'une éducation féministe à la sexualité, nous trouvons primordial d'aborder la condition masculine vis-à-vis des luttes féministes afin d'outiller les jeunes garçons cisgenres à revêtir une posture qui peut devenir délicate à gérer. C'est-à-dire, les garçons et les hommes cisgenres appartiennent au groupe dominant et privilégié de la structure patriarcale et de ce fait, même ceux qui se considèrent proféministes détiennent une position complexe qui demande une grande humilité et conscience de soi. Dans son article « Petit guide du “disempowerment” pour hommes proféministes » (2014), Francis Dupuis-Déri – chercheur et professeur au département de science politique à l'Université du Québec à Montréal – émet des suggestions pour les hommes cisgenres qui veulent être des alliés à la cause féministe et souligne les avis mitigés des féministes quant à la participation masculine. En effet, plusieurs militantes féministes sont prudentes, voire amères quant à la participation masculine dans les luttes féministes puisqu'il n'est pas rare que des hommes profitent de leur statut proféministe pour courtiser voire agresser des femmes, qu'ils

reproduisent dans les espaces féministes des oppressions sans même s'en apercevoir ou qu'à l'extrême, ils créent une solidarité masculine pouvant aller jusqu'au développement d'une posture masculiniste (Grannis, 2020). À l'inverse, Dupuis-Déri mentionne la possibilité que « [c]ertaines féministes appellent aussi les hommes à s'engager dans leur mouvement car elles considèrent que le féminisme est bon pour les hommes et pourrait même les libérer des contraintes psychologiques et culturelles que leur imposeraient le patriarcat et le sexisme (c'est, entre autres, la position de bell hooks [2004]) » (2014, p. 79). Dans notre réflexion, nous défendons la posture selon laquelle les hommes peuvent être des alliés proféministes et que l'éducation à la sexualité peut encourager cette posture et aider les jeunes hommes à trouver leur place dans les enjeux féministes et dans le monde. Pour ce faire, il est opportun de recourir au concept de *disempowerment* que Dupuis-Déri explique comme ceci :

[l]e *disempowerment* des hommes n'implique pas de réduire notre capacité d'agir ou d'être moins confiants et moins puissants *en tant qu'êtres humains*, mais en tant qu'hommes et donc en tant que membre de la classe dominante et privilégiée dans le patriarcat. L'engagement des hommes dans un processus individuel et collectif de *disempowerment* consiste à réduire le pouvoir que nous exerçons individuellement et collectivement sur les femmes, y compris les féministes. Certes, l'*empowerment* des femmes et des féministes dépend d'elles-mêmes et aucun homme ne peut émanciper les femmes à leur place ou en leur nom. Cela dit, le *disempowerment* des hommes doit faciliter l'*empowerment* des femmes. (2014, p. 82)

Jamais il n'est question de nuire au processus d'agentivité sexuelle et d'empowerment des jeunes hommes, le *disempowerment* ne doit intervenir que dans leur position privilégiée pour que ceux-ci arrivent à développer des relations satisfaisantes avec des femmes et des personnes issues d'identités sexuelles marginalisées. En effectuant un processus de *disempowerment*, les hommes facilitent le développement du « *pouvoir de* » chez les femmes, stimule le « *pouvoir avec* » dans la répartition équitable du pouvoir et diminue l'impact de leur « *pouvoir sur* » qui oppresse les femmes (Dupuis-Déri, 2014). Les aptitudes centrales à promouvoir chez les jeunes hommes sont celles-ci : l'aptitude à s'informer soi-même des enjeux féministes, à adopter une posture d'« *auxiliaire* » (Dupuis-Déri, 2014, p. 85) dans la lutte féministe, à reconnaître l'expertise corporelle, émotionnelle et cognitive des femmes quant aux conséquences du patriarcat, à la pratique de « *l'écoute active* » plutôt que de « *la surdité défensive* » (Dupuis-Déri, 2014, p. 87), à apprendre à laisser la parole aux femmes et à ne pas leur couper la parole, à reconnaître leurs gestes

sexistes (parfois inconscients) sans tomber dans « l’auto culpabilisation paralysante » (Dupuis-Déri, 2014, p. 90), à ne pas décider qu’elles féministes est valides ou non, à éviter les pièges sexistes de l’hétérosexualité et à éviter la solidarité entre hommes quant aux enjeux féministes, puisque plusieurs groupes masculinistes proviennent d’anciens groupes d’hommes proféministes. Le dernier point est primordial dans une posture proféministe, puisque le phénomène du « “boys watch” (“veille masculine”) » (Dupuis-Déri, 2014, p. 91) est l’un des plus grands appuis que les hommes puissent offrir à la cause féministe. Cette posture consiste à poser un regard critique sur les autres hommes et à intervenir lorsque ceux-ci posent des gestes sexistes, tout en étant conscients que les féministes peuvent résister par elles-mêmes et demeurent en tête de la lutte. À tous moments, les hommes doivent garder un esprit critique envers leur posture proféministe afin d’éviter le

paradoxe inhérent à la posture de l’homme identifié comme proféministe : il incarne le rôle patriarcal du protecteur ou sauveur des femmes face à d’autres hommes prédateurs ou agresseurs (ici, les antiféministes), ce qui lui permet de tirer des bénéfices puisque des femmes peuvent alors se sentir redevables ou dépendantes de cette protection reçue (Blais 2009; Young 2007, p. 118 et suiv., Nayak 2006, p. 49). (Dupuis-Déri, 2014, p. 84)

Bref, il est possible et indispensable qu’une éducation féministe à la sexualité fournisse des connaissances et des techniques aux jeunes hommes afin qu’ils puissent apprendre à adopter un mode d’être proféministe qui est, selon nous, une base à tous types de sexualités consenties et positives. Dupuis-Déri synthétise les critères de la posture proféministe masculine de cette manière :

il faut (1) se rappeler que nous ne sommes que des auxiliaires des féministes; ce qui signifie (2) être attentif aux besoins des féministes et à leur écoute; (3) s’informer auprès d’elles avant d’agir et se donner les moyens de répondre à leurs attentes lorsqu’elles nous sollicitent; (4) tout en restant conscients que nos actions (ou notre inaction) peuvent toujours avoir des conséquences négatives pour certaines femmes et féministes. (2014, p. 93)

À l’ère trouble des dénonciations sexuelles sur les réseaux sociaux – desquelles découle la fausse conception qu’un homme ne peut plus courtiser, rien dire ou faire sans se faire critiquer par les féministes – il est encore plus important que les jeunes hommes arrivent à trouver leur place en tant qu’homme cisgenre. Comme le chercheur en philosophie Tanguy Grannis le mentionne dans

son article « Le patriarcat sans (le) pouvoir ? Les hommes et le féminisme après #METOO » (2020) :

[p]our terminer, à la question “que peut faire un homme aujourd’hui pour le féminisme?”, je voudrais réaffirmer que la priorité est de travailler à développer une conscience anti-masculiniste. La théorie queer peut avoir tendance à évacuer cette dimension anti-masculiniste qui est certes un effort critique négatif – il s’agit de travailler continuellement contre soi, de provoquer son propre disempowerment –, mais essentiel aux avancées du féminisme. Les complicités masculines peuvent se défaire. L’impunité dont les hommes continuent de bénéficier doit cesser. (p. 129)

L’intersectionnalité

Bref historique de l’intersectionnalité

Plusieurs courants de pensée postmoderne critiquent le positivisme et délaissent les interprétations unidimensionnelles des injustices sociales. Alors que les inégalités étaient majoritairement expliquées par des approches binaires, par exemple par les approches marxistes des rapports de classe, les philosophies postmodernes complexifient le concept d’inégalité et s’éloignent des explications fixes. Le féminisme intersectionnel contribue à cette tangente théorique en adoptant un regard vaste face aux inégalités entre les sexes; sont donc ajoutées aux inégalités des sexes les discriminations de genres, ethniques, économiques et politiques. Ces diverses formes de discriminations sont toutes liées entre elles dans un complexe système de pouvoir créant des inégalités multiples et mouvantes. Le concept d’intersectionnalité fondé par Kimberlé Crenshaw en 1989 a renouvelé les approches féministes; en voulant lier les discriminations féminines aux discriminations ethniques, Crenshaw a contribué à ouvrir un champ d’analyse féministe beaucoup plus large. Parallèlement, on peut mentionner « “les systèmes d’oppression imbriqués” et la “matrice de la domination” de Patricia Hill Collins (1990), [et préciser que] bell hooks a parlé d’interconnectivité des oppressions de sexe, de race et de classe (*inter-relatedness of sex, race and class oppression*) (1984, p. 31) » (Ferrarese, 2012, p. 184) et ce, avant même l’introduction du concept d’intersectionnalité par Crenshaw.

Selon Sirma Bilge, professeure titulaire au département de sociologie de l’Université de Montréal :

[l]’intersectionnalité renvoie à une théorie transdisciplinaire visant à appréhender la complexité des identités et des inégalités sociales par une *approche intégrée*. Elle réfute le cloisonnement et la hiérarchisation des grands axes de la différenciation sociale que sont les catégories de sexe /

genre, classe, race, ethnicité, âge, handicap et orientation sexuelle. L'approche intersectionnelle va au-delà d'une simple reconnaissance de la multiplicité des systèmes d'oppression opérant à partir de ces catégories et postule leur interaction dans la production et la reproduction des inégalités sociales. Elle propose d'appréhender "la réalité sociale des femmes et des hommes, ainsi que les dynamiques sociales, culturelles, économiques et politiques qui s'y rattachent comme étant *multiples* et déterminées *simultanément* et de façon *interactive* par plusieurs *axes d'organisation sociale* significatifs." (Bilge, 2009, p. 70-71)

L'intersectionnalité est un concept primordial dans une éducation à la sexualité sensible aux diverses discriminations puisqu'il permet une prise en compte globale des réalités multiples des étudiant.e.s et des discours sociopolitiques envers le concept de sexualité. En outre, le féminisme intersectionnel est compatible avec la notion de pouvoir foucauldienne entre autres parce que le pouvoir ne provient pas d'une source centrale – par exemple l'État – mais bien de plusieurs sources imbriquées les unes dans les autres qui forment un système d'oppositions, de renforcements et de résistances. Selon la sociologue des sciences Kathy Davis, « l'intersectionnalité s'inscrit résolument dans le projet postmoderne de conceptualisation des identités comme multiples et fluides, et rejoint les perspectives foucauliennes sur le pouvoir en ce que celles-ci mettent l'accent sur les processus dynamiques et sur la déconstruction des catégories normalisatrices et homogénéisantes » (Bilge, 2009, p. 75-76). Les inégalités ne peuvent donc pas être analysées de façon cloisonnée qu'elles concernent le genre, l'ethnie ou toutes autres formes d'exclusion puisque chaque oppression existe dans une chaîne complexe et est reliée aux autres. Le féminisme intersectionnel permet une critique globale des rapports de force dans un domaine aussi multidimensionnel que la sexualité humaine.

Oppressions et intersections

Alors que certain.e.s théoricien.ne.s féministes mentionnent le besoin de préciser le concept d'intersectionnalité, d'autres défendent le fait que son caractère par endroits « vague » lui permet de s'adapter tant aux besoins théoriques du féminisme noir qu'à ceux du féminisme poststructuraliste et postmoderne (Bilge, 2009). Quoique le phénomène des interactions entre les catégories d'oppressions soit accepté de manière unanime par les théoricien.ne.s de l'intersectionnalité, il existe plusieurs désaccords quant à « la question ontologique (*qu'est-ce que c'est*) et la question épistémologique (*comment on la regarde*) » (Bilge, 2009, p. 77). Dans son article « Théorisations féministes de l'intersectionnalité » (2009), Sirma Bilge a recours à la théorie

de la sociologue Nira Yuval-Davis qui sans résoudre entièrement les conflits conceptuels qui peuvent émaner de l'intersectionnalité, offre néanmoins une piste de conceptualisation fort pertinente :

[l]a base ontologique de chacune de ces divisions est autonome, et chacune donne la priorité aux différentes sphères de relations sociales. [...] Par exemple, les divisions de classe sont ancrées dans les processus économiques de production et de consommation; le genre doit être compris non pas comme une différence sociale "réelle" entre les hommes et les femmes, mais comme un discours qui renvoie aux groupes d'individus dont les rôles sociaux sont définis par leur différence sexuelle/biologique [...] Les divisions ethniques et raciales renvoient aux discours des collectivités construites autour des frontières d'inclusion et d'exclusion. (Bilge, 2009, p. 79)

Les catégories de divisions sociales sont donc distinctes, mais s'influencent fortement entre elles. Yuval-Davis propose de les appréhender de manière « *constitutive* et non additive » (Bilge, 2009, p. 80) par quatre niveaux d'analyse : le niveau *représentationnel* qui renvoie aux représentations culturelles, le niveau *expérientiel* qui désigne la manière dont une personne expérimente son identité personnelle et sociale, le niveau *intersubjectif* qui regroupe les types de relations et les rapports de pouvoir que vivent les personnes, et enfin le niveau *organisationnel* qui réfère aux institutions économiques et sociopolitiques. Ces niveaux d'analyse qui prennent en considération l'aspect subjectif et social permettent de saisir les jeux de pouvoir et de domination tant à un niveau microsocial – en considérant que chaque personne est porteuse d'un profil particulier d'oppressions et de privilèges – qu'à un niveau macrosocial – en considérant les manières dont les divers systèmes de pouvoir orchestrent les oppressions et les privilèges. Malgré ces précisions de Yuval-Davis, Sirma Bilge défend une version de l'intersectionnalité qui demeure flexible par endroits; elle propose de le saisir comme un « méta-principe » (Bilge, 2009, p. 85) malléable qui doit s'adapter aux besoins théoriques des diverses sphères et objets d'études. Il importe d'avoir recours à des « concepts médiateurs » (Bilge, 2009, p. 85) comme le « *soi-dialogique* » (Bilge, 2009, p. 85) afin de s'assurer de l'opérationnalité de l'intersectionnalité. Dans notre cas, nous juxtaposons le méta-principe de l'intersectionnalité à notre conceptualisation du pouvoir et du sujet¹² faite dans le chapitre précédent afin d'approfondir notre compréhension quant

¹² Notre conceptualisation du pouvoir et du sujet est majoritairement inspirée de la pensée de Michel Foucault et de Judith Butler.

aux possibles conséquences des divisions sociales sur les processus de subjectivation et sur le développement d'une agentivité sexuelle.

L'intersectionnalité permet de reconnaître les multiples croisements entre les types d'oppressions, les manières dont les domaines d'oppressions affectent la sexualité et les manières dont la sexualité affecte les domaines d'oppressions. Loin d'être indépendantes, les catégories s'influencent; la sexualité est un axe important dans l'organisation du système d'oppressions et de privilèges. Lorsqu'on investit la sexualité dans un contexte pédagogique antioppressif, il est indispensable de reconnaître que les catégories de l'identité ont des effets directs ou indirects sur l'agentivité sexuelle. Par exemple, l'historique colonialiste et le racisme systémique au Québec peuvent créer des conséquences importantes voire désastreuses sur la sexualité des femmes racisé.e.s. Comme le mentionne Patricia Hill Collins dans son texte « Quelles politiques sexuelles pour les femmes noires? » (2016) :

[l]a sexualité peut se penser comme système d'oppression autonome, semblable aux oppressions de race, de classe, de nation et de genre, ou comme faisant partie intégrante de chacun de ces systèmes d'oppression spécifiques, ou encore comme le lieu social privilégié où se rencontrent, s'entrecroisent et s'agrègent ces différents systèmes d'oppression; les oppressions qui s'entrecroisent partagent alors certaines caractéristiques communes. La manipulation et la régulation de la sexualité constituent un tel exemple d'intersectionnalité. (p. 108)

Intersectionnalité et pédagogie critique

Le féminisme intersectionnel est porteur d'une grande valeur éducative quant à un projet de justice sociale et plus précisément quant à notre proposition d'une éducation féministe à la sexualité dans les classes de philosophie au collégial. Dans le chapitre « Intersectionality and Critical Education » du livre *Intersectionality* (2016), Sirma Bilge et Patricia Hill Collins soulignent les liens qui existent entre l'intersectionnalité et l'éducation critique/antioppressive qui sont semblables et s'influencent dans leurs approches et dans leurs visées respectives. L'éducation critique repose sur le développement de l'esprit critique et dialogique, elle s'adresse d'abord aux personnes opprimées afin qu'elles puissent percevoir le système de pouvoir et de domination dans lequel elles vivent et bénéficier d'un processus d'empowerment tant individuel que collectif.

L'éducation critique et l'éducation intersectionnelle sont toutes deux sensibles à la cause de la justice sociale et doivent affronter les aspects de la société néolibérale qui l'entrave (individualisme, capitalisme, etc.). L'éducation critique s'oppose ainsi à ce que Paulo Freire – l'un

de ses fondateurs – nomme le « système bancaire éducatif » (traduction du concept de Paulo Freire “banking concept of education”, hooks, 2019, p. 19); ce concept renvoie aux processus éducatifs conventionnels des sociétés occidentales où l’étudiant.e doit apprendre certains savoirs prédéfinis sans les remettre en question et accepter sa place dans un système social inéquitable, ainsi qu’à la tendance capitaliste à traiter l’éducation comme un bien personnel servant uniquement à acquérir ultérieurement un statut social et un emploi bien rémunéré. L’éducation critique et intersectionnelle promeuvent des idéaux sociaux et politiques principalement par l’entremise de l’éducation qui devient le plus grand vecteur de la praxis de la justice sociale. L’intersectionnalité offre des outils analytiques forts pertinents quant au projet d’une éducation critique qui focalise sur les inégalités sociopolitiques et leurs impacts dans le processus de subjectivation. L’étudiant.e doit non seulement apprendre à percevoir et à être sensible à sa propre réalité intime et politique, mais également à celles des autres. Cet aspect est primordial dans la réalité du multiculturalisme québécois, mais il est parfois difficile de résister à la tendance néolibérale de poser les enjeux de diversité de manière institutionnelle et instrumentale. Dans ce cas, la diversité devient uniquement une compétence de plus à acquérir dans le curriculum scolaire (Bilge et Hill Collins, 2016). Afin d’approfondir les apports de l’intersectionnalité à une pédagogie critique, nous aurons recours à la pensée de bell hooks qui propose une « éducation comme pratique de liberté » (hook, 2019).

bell hooks : l’éducation comme pratique de liberté

Introduction à la pensée de bell hooks

Gloria Jean Watkins (1952- ...), connu publiquement sous son nom d’autrice bell hooks, est une intellectuelle et théoricienne féministe qui contribue grandement au développement des théories intersectionnelles. Elle produit notamment des réflexions sur les interactions entre le genre, la race et la classe afin d’analyser les dynamiques d’oppressions et de privilèges qui en émanent. Ayant vécu sa jeunesse dans un quartier américain soumis à la ségrégation raciale, elle s’inspire de son expérience de femme noire afin de promouvoir une philosophie libératrice. Au début de sa carrière d’enseignement, hooks était pessimiste envers son titre de professeure qu’elle percevait comme une manière de se supporter monétairement tandis qu’elle voulait se concentrer sur le métier d’autrice; ayant reçu une éducation extrêmement raciste et sexiste dans une école dirigée par des personnes blanches, hooks avait perdu la passion qu’elle avait pourtant ressentie au contact de certaines institutrices noires dans l’école qu’elle fréquentait précédemment (hook, 2019). C’est en prenant contact avec les travaux de Paulo Freire sur l’éducation critique qu’elle a retrouvé son

enthousiasme pour l'enseignement, au point où son œuvre a évolué de manière à être en majorité axé sur la pédagogie (Ferrarese, 2012).

Selon la professeure de philosophie Estelle Ferrarese (2012), cet intérêt pour la pédagogie « procède d'une posture épistémologique et politique adoptée par bell hooks dès le commencement de son œuvre » (p. 183). hooks, qui se décrit comme « socialiste et "féministe révolutionnaire" » (Ferrarese, 2012, p. 183), remonte à l'époque de l'esclavagisme et analyse les dynamiques de pouvoir et de domination qui régissaient les rapports entre les personnes noires et les personnes blanches afin de souligner les conséquences que ces relations ont sur la réalité actuelle qui est toujours gouvernée par ce qu'elle nomme le « patriarcat suprématiste blanc » (hooks, 2019, p. 79). Ce système patriarcal suprématiste blanc obtient et conserve son pouvoir d'abord par une maîtrise du corps des femmes, mais également par l'établissement du phénomène de « la concurrence sexuelle » (Ferrarese, 2012, p. 184) entre les femmes, ainsi que par leur dépendance envers les hommes, notamment par leur statut économique précaire.

Si le système patriarcal suprématiste blanc affecte toutes les femmes, certaines demeurent plus privilégié.e.s; hooks dénonce entre autres l'élitisme qui affecte la pensée féministe universitaire administrée par des femmes blanc.he.s favorisé.e.s qui, même s'iels tentent d'inclure davantage les femmes racisé.e.s dans la lutte, le font souvent d'une manière à les utiliser quand iels en ont besoin et continuent de monopoliser le discours féministe. D'ailleurs, la question raciale a pris de l'ampleur dans la littérature féministe uniquement lorsque les femmes blanc.he.s y ont porté attention (hooks, 2019). Néanmoins, hooks croit en la possibilité d'instaurer des relations positives et constructives entre les femmes noir.e.s et les femmes blanc.he.s, mais pour cela il faut en accepter le possible caractère conflictuel par des processus de responsabilisation et de remises en question. Selon Ferrarese (2012), cette sororité entre les femmes marque le premier thème décisif de la pensée de bell hooks. La sororité détient un fort caractère politique et ne renvoie pas uniquement à une expérience commune, ni à des sentiments ou à une quelconque amitié, mais bien à la réalisation que des transformations sociales et une lutte politique doivent être menées afin d'améliorer la condition des femmes et des personnes concernées par la diversité sexuelle et/ ethnoculturelle et/ou la pluralité de genres :

[l]a sororité implique, parce qu'elle se détache sur l'arrière-plan de la question raciale, autant une modification des rapports intersubjectifs qu'un retour critique sur soi, une réflexivité sans complaisance. Elle commence par la traque en soi-même de tous les "*mythes, stéréotypes et suppositions fausses*" qui nient une expérience humaine partagée, la traque de tout ce

qui empêche de “*combler les failles ouvertes par le racisme, le sexisme ou le classisme*”. (Ferrarese, 2012, p. 188¹³)

Le deuxième thème récurrent de la pensée de hooks concerne l’amour dans la lutte politique. L’amour est présenté ici comme un moteur d’action éthique – le « médium d’une socialisation non-pathogène » (Ferrarese, 2012, p. 193) – qui motive et soutient les revendications militantes; la rage, quoique naturelle dans une posture défavorisée, doit éventuellement être relayée par le moteur de l’amour qui permet une lutte motivée non pas par des intérêts personnels, mais bien par un désir de changement et d’équité pour toutes. L’amour doit être dirigé non seulement envers soi-même et ses semblables, mais également envers la classe oppressive. Il s’agit d’un choix conscient, d’une « compétence morale et affective [...] placé[e] en synonyme, dans certains textes, de “*capacité à l’empathie*” » (Ferrarese, 2012, p. 190).

Le troisième et dernier thème prédominant renvoie à la conception du sujet politique qui est central dans la théorie politique de hooks, l’auteur ne situe pas les éventuelles solutions aux inégalités dans la sphère des pouvoirs institutionnels, mais dans la sphère du pouvoir personnel duquel découle les implications morales qui créent et maintiennent les états de privilèges et d’oppressions. Le sujet politique est intimement lié au processus d’empowerment puisqu’il doit quitter sa posture de victime afin de se responsabiliser et de reconnaître le pouvoir causal de ses intentions (Ferrarese, 2012). Selon hooks, tout le monde – quoiqu’à différents niveaux – subit et crée différents types d’oppressions. Le sujet doit donc dépasser le niveau de la rage et de la souffrance qui émane de son statut de victime, en plus de reconnaître ses privilèges, afin d’atteindre une conscience morale de reconnaissance et d’amour de soi et des autres. hooks insiste énormément sur l’importance de la transformation dans la lutte politique, au sens où la résistance doit être suivie par changements personnels et sociaux significatifs. Le sujet théorisé par bell hooks nous permet d’approfondir notre conception du sujet et du pouvoir commencée au chapitre précédent; Foucault et Butler présentent une théorie du sujet occidental – qui demeure intéressante puisque nous traitons de l’éducation à la sexualité québécoise dont les racines sont profondément occidentales – mais incomplète dans le projet d’une éducation inclusive et multiculturelle.

Savoir, expérience et langage

Si hooks s’oppose à toutes les possibles manifestations d’élitisme dans la théorie féministe, elle le fait également pour la production et le partage de savoir, elle désire démocratiser l’accès à

¹³ Ferrarese cite des passages du livre *Ain’t I a Woman? Black Women and Feminism* (1981) de bell hooks.

l'éducation et y inclure les voix marginalisées dans l'élaboration de connaissances. La manifestation d'élitisme la plus prenante dans la sphère du savoir renvoie au dualisme entre la théorie et la pratique; selon hooks, la tendance universitaire à légitimer uniquement la théorie, la pensée abstraite et la posture objective permet de maintenir un élitisme de classe en faveur des personnes blanches favorisées (hooks, 2019). Le système capitalisme fait du savoir une marchandise accessible surtout à ceux qui sont privilégié.e.s et qui, en retour, produiront davantage de savoirs et maintiendront ce même système de pouvoir hiérarchique. Selon hooks, un certain essentialisme est en cause dans l'exclusion de certaines personnes dans le savoir, mais également dans les privilèges que la classe dominante détient. L'essentialisme auquel elle fait référence renvoie à la subjectivité qui se trouve derrière le savoir et qui légitimise ou non ce dernier; généralement attribué aux personnes stigmatisé.e.s qui tentent de faire valoir leur point, hooks tente de démontrer que le phénomène « [d']autorité de l'expérience » (hooks, 2019, p. 81) sert également à maintenir les privilèges de la classe dominante. En d'autres termes, les personnes marginalisées se font souvent reprocher d'utiliser leur identité et leur expérience personnelle dans leur manière de se faire entendre, mais ceux qui font ces reproches semblent omettre qu'un certain essentialisme se cache similairement derrière les savoirs dominants. Comme l'explique hooks :

les politiques d'exclusion essentialiste comme moyens d'affirmer une présence, une identité, sont une pratique culturelle qui ne vient pas exclusivement comme moyen de dominer dans des contextes institutionnels, ils reproduisent, souvent pour revendiquer une subjectivité, des paradigmes qui font partie de systèmes de contrôle des structures de domination. Il est indéniable que de nombreux étudiants blancs ont apporté avec eux en cours une insistance sur l'autorité de l'expérience, qui leur permettrait de croire que tout ce qu'ils ont à dire mérite d'être entendu, que leurs idées et leurs expériences devraient effectivement être le point focal de nos discussions en cours. Les politiques de race et de genre au sein du patriarcat suprématiste blanc leur accordent cette "autorité" sans qu'ils aient à en exprimer le désir. Ils ne viennent pas en classe en annonçant : "Je pense être supérieur à mes camarades, car je suis un homme blanc et mes expériences sont bien plus importantes que celles de n'importe quel groupe." Et pourtant leur comportement projette souvent cette façon de penser à l'identité, à l'essence, à la subjectivité. (hooks, 2019, p. 79)

Il est possible, selon elle, de légitimer l'expérience individuelle des étudiant.e.s sans que ceux-ci aient à recourir à l'autorité de l'expérience pour se faire entendre, c'est-à-dire à un « mauvais usage du pouvoir » (hooks, 2019, p. 81). Pour ce faire, il importe de reconnaître le savoir expérientiel de chacun.e et de l'investir activement dans certaines stratégies pédagogiques, de

présenter l'expérience comme une « méthode de savoir coexistant de manière non hiérarchique avec d'autres moyens de savoir » (hooks, 2019, p. 81). Quoique hooks s'objecte aux techniques essentialistes rigoureuses et restreignantes, elle souligne l'importance capitale de l'expérience dans la théorie; à vrai dire, l'expérience devient le pont entre la théorie et la pratique. Plus encore, hooks appuie la possibilité d'une approche thérapeutique de la théorie, qui permet à un sujet opprimé et blessé de donner un sens à son expérience à partir, entre autres, d'éléments théoriques. Dans cette optique, la théorie devient une composante d'un processus « d'autoguérison » (hook, 2019, p. 61) pouvant mener à une « libération collective » (hook, 2019, p. 61); l'expérience individuelle qui trouve écho chez d'autres réalités peut devenir le moteur d'une lutte sociale. S'il est possible – et essentiel – de s'instruire et d'enseigner à partir de l'expérience d'autrui, il y a toujours une certaine perte qui s'effectue dans le transfert expérientiel, il importe donc d'avoir parallèlement recours à sa propre expérience. Par ailleurs, hooks affirme que recourir à l'expérience des étudiant.e.s – par exemple en faisant des liens entre la théorie et leur vécu pratique, en sollicitant de partager leurs expériences personnelles pertinentes en classe, en partageant ses propres expériences à propos, etc. – est l'une des méthodes pédagogiques les plus efficaces. Si certain.e.s intellectuel.le.s utilisent l'expression « autorité de l'expérience » (hooks, 2019, p. 86) afin de disqualifier les personnes marginalisées dans leur manière d'intervenir dans la théorie, hooks défend l'importance de créer un nouveau terme qui permettrait de légitimer le recours à l'expérience dans la compréhension du monde. À cet effet, hooks introduit l'expression « passion de l'expérience » (hooks, 2019, p. 87) qu'elle définit comme suit :

[q]uand j'utilise l'expression "passion de l'expérience", celle-ci inclut beaucoup d'émotions différentes, mais surtout la souffrance, car un savoir particulier émerge de la souffrance. C'est un moyen de savoir qui est souvent exprimé par le corps, ce qu'il sait, ce qu'il y a été écrit par l'expérience. La complexité de l'expérience peut rarement être exprimée et nommée à distance. Il s'agit d'un lieu privilégié, même s'il n'est pas le seul, ou même systématiquement le plus important pour accéder à la connaissance. (hooks, 2019, p. 87)

À aucun moment hooks ne réfute la légitimité de la science et de certains savoirs universitaires, ce qu'elle réfute réside plutôt dans les jeux de pouvoir et de domination qui instituent les critères du savoir légitime de manière à exclure certaines personnes et à leur imposer un silence épistémique au profit de la classe dominante. La critique de hooks rencontre en partie celle de

Foucault dans le concept du pouvoir-savoir¹⁴, mais y ajoute une dimension expérientielle primordiale qui stimule une sensibilité aux voix marginalisées, un élément incontournable dans une éducation féministe à la sexualité dans le contexte multiculturel québécois.

Étroitement lié à l'expérience, le langage permet d'intellectualiser, de formuler et de partager le savoir qui en découle. Si le langage peut servir aux plus marginalisé.e.s et aux plus opprimé.e.s d'« espace de résistance » (hooks, 2019, p. 157), le langage populaire et dominant appartient d'abord à l'opprimeur : « Comme le désir, le langage trouble et refuse d'être contenu dans des frontières. Il parle contre notre volonté, en mots et en pensées qui s'immiscent et même violent les endroits les plus privés de notre corps et notre esprit » (hooks, 2019, p. 2019). Le langage est donc ce qui, en premier lieu, permet à la classe dominante de conserver son emprise par l'exclusion, la censure, la logique colonisatrice et la contrainte, mais peut devenir en second lieu un lieu de résignifications par lequel des processus de résistances sont enclenchés. Similairement à Judith Butler, hooks conçoit le sujet moderne comme advenant inévitablement dans un système de pouvoir qui œuvre en première instance dans les processus de subjectivation, où le savoir et le langage délimitent en grande partie les mécanismes d'oppression et de privilèges, mais le sujet détient néanmoins la possibilité de percevoir ce système et de s'y situer de manière consciente et engagée, voire de participer à son renversement. Comme hooks l'affirme en prenant l'exemple du vernaculaire noir, il demeure possible de « pren[dre] la langue de l'opprimeur et [de la retourner] contre elle-même » (hooks, 2019, p. 161).

La communauté d'apprentissage

Dans son livre *Apprendre à transgresser, L'éducation comme pratique de la liberté* (2019), bell hooks explique comment ses postures épistémologiques et politiques l'ont menées à développer une « pédagogie critique de la libération » (p. 85). Si le choix d'une pratique pédagogique critique, féministe et progressiste mène souvent à des critiques de collègues et d'étudiant.e.s et peut déranger et déstabiliser, en plus de rarement conférer à l'enseignant.e une reconnaissance immédiate, hooks défend le potentiel libérateur que ce type de pratique pédagogique confère et ce, même si les résultats tangibles se font souvent sentir sur le long terme. Elle affirme que les pédagogies critiques et progressistes font peur aux enseignant.e.s et aux étudiant.e.s entre autres parce qu'elles impliquent d'accepter un certain niveau de confrontation et d'émotions en classe, mais qu'elles en valent amplement la peine. Chez hooks, l'éducation est

¹⁴ Voir le *Chapitre 2 : Pouvoir et éducation à la sexualité*.

toujours déjà politique; les pédagogies traditionnelles – ou pour reprendre le terme de Paulo Freire les pédagogies résultant du « système bancaire éducatif » se présentent comme neutres, mais véhiculent nécessairement des valeurs. Que ce soit par le contenu enseigné, dans le choix d’auteur.rice.s au cursus, dans l’angle historique priorisé, dans les méthodes d’évaluation, dans les approches didactiques (etc.); les enseignant.e.s et les professeur.e.s renvoient implicitement et explicitement une certaine vision du monde. hooks, pour sa part, assume pleinement la dimension politique de l’enseignement et la met à profit dans un projet plus large de libération personnelle et sociale. Pour ce faire, il est important de créer chez les étudiant.e.s un sentiment d’appartenance qui stimulera leur engagement. Comme le souligne hooks :

un sentiment d’appartenance crée un sentiment d’engagement partagé et de bien commun qui nous lie. Ce que nous partageons toustes, idéalement, est un désir d’apprendre – de recevoir activement des connaissances qui augmentent notre développement intellectuel et notre capacité à vivre plus pleinement dans le monde (2019, p. 42).

Dès lors, il doit se créer dans la classe ce que hooks nomme une « communauté d’apprentissage » (hooks, 2019, p. 142) qui implique un fonctionnement de type démocratique et permet de donner de la valeur à l’expérience singulière des étudiant.e.s. Pour ce faire, hooks invite les étudiant.e.s à partager leurs idées et leurs expériences, encourage les débats même si ceux-ci impliquent certaines conversations conflictuelles, et insiste sur l’importance de l’écoute, du respect et de la reconnaissance. Elle mentionne qu’il importe d’éviter de répliquer les phénomènes élitistes et concurrentiels dans la classe, chacun.e doit se sentir légitime d’apprendre et de s’exprimer.

La communauté d’apprentissage promue par hooks est une occasion de reconnaître et de célébrer la diversité dans l’éducation. La notion de communauté ne renvoie pas à l’idée d’un groupe de personnes conforme et harmonieux, mais plutôt à l’idée d’un groupe hétérogène lié par le désir d’apprendre et le respect dans la différence. L’une des principales compétences à stimuler chez les étudiant.e.s est le développement de l’esprit critique et ce, tant dans une optique sociale qu’introspective. hooks met en garde les pédagogues contre la tentation de revêtir une posture neutre qui instaure un statut quo envers les manifestations conflictuelles et les sujets délicats en classe – sexisme, racisme, classisme, etc. Trop de pédagogues tentent de maintenir la paix en évitant de se positionner face à ces enjeux et aux micro-agressions qui en découlent alors qu’en réalité cette attitude favorise leur perpétuation. Comme l’explique hooks, « [l]’expérience des enseignant.es cherchant à développer l’esprit critique montre que beaucoup d’étudiant.es, en

particulier des étudiant.es racisé.es, peuvent ne pas du tout se sentir “en sécurité” dans un contexte neutre. C’est l’absence de sens de sécurité qui provoque des silences prolongés ou l’absence d’implication des étudiant.es » (hooks, 2019, p. 40). Les pédagogues doivent donc prendre position – tout en gardant leur esprit critique et une ouverture aux idées différentes – et accepter un certain niveau de confrontation : « Se confronter les un.es les autres, au-delà des différences, implique de changer nos idées sur nos façons d’apprendre; plutôt que d’avoir peur du conflit, nous devons nous trouver des moyens de l’utiliser comme catalyseur pour en renouveler la pensée, pour grandir » (hooks, 2019, p. 107). À l’instar de la sororité politique, la communauté d’apprentissage comporte forcément une dimension conflictuelle.

Constituer une telle communauté d’apprentissage demande à l’enseignant.e une posture pédagogique progressiste qui, selon hooks, nécessite des efforts supplémentaires qui en valent totalement la peine professionnellement et personnellement. L’éducation libératrice profite non seulement aux étudiant.e.s, mais également aux enseignant.e.s. Malgré les effets positifs d’une telle posture pédagogique, il demeure difficile de l’adopter en pratique, plusieurs professeur.e.s et enseignant.e.s choisissent ainsi d’adopter une posture pédagogique traditionnelle, « l’idée bourgeoise du ou de la “professeur.e” » (hooks, 2019, p. 131). Même certain.e.s pédagogues qui tentent d’adopter l’éducation progressiste reproduisent en réalité les schèmes traditionnels, iels « peuvent essayer de déconstruire ces biais traditionnels tout en partageant ces informations avec des postures corporelles, un ton, un choix de mots ou autres qui perpétuent les hiérarchisations et les biais que précisément iels critiquent » (hooks, 2019, p. 131). Par conséquent, sans refuser entièrement la tradition qui peut comporter des éléments pédagogiques riches, hooks propose des manières d’être propices à l’adoption d’une posture progressiste tout en évitant les côtés nuisibles de l’enseignement traditionnel – hiérarchisation, compétition, etc. L’élément essentiel pour arriver à développer une posture progressiste réside dans l’attention portée aux dynamiques de pouvoir; en harmonie avec les éléments théoriques retenus dans le second chapitre¹⁵ du présent mémoire concernant les théories foucaldienne et butlérienne, hooks met l’accent sur l’aspect créatif et positif du pouvoir. Son approche consiste à une quête d’équité et non d’égalité, au sens où elle endosse que son rôle de professeure lui confère un certain pouvoir que les étudiant.e.s ne détiennent pas, mais tente d’établir une dynamique exempte de discipline oppressive :

¹⁵ Nous faisons référence au *Chapitre 2 : Pouvoir et éducation à la sexualité*.

[q]uand j’entrai dans ma première salle de classe, en tant qu’enseignante et féministe, je craignais profondément d’utiliser mon autorité de manière à perpétuer un élitisme de classe ou d’autres formes de domination. Craignant d’abuser de mon pouvoir, je prétendais, faussement, qu’il n’existait aucune différence de pouvoir entre mes étudiant.es et moi. C’était une erreur. Pourtant, c’est seulement quand je commençai à interroger ma peur du “pouvoir” – comment cette peur était liée à mon propre milieu social, où j’avais si souvent vu ceusses avec un pouvoir social contraindre, abuser de, et dominer les gens qui n’en avaient pas – que je compris que le pouvoir n’était pas en lui-même négatif. Cela dépendait de ce que l’on en faisait. Il ne tenait qu’à moi de créer des manières d’utiliser mon pouvoir professionnel de façon constructive, précisément parce que j’enseignai au sein de structures institutionnelles affirmant qu’il n’y a aucun problème avec le fait d’utiliser le pouvoir pour renforcer et maintenir des hiérarchies coercitives. (hooks, 2019, p. 172)

hooks reprend le dualisme traditionnel entre le corps et l’esprit pour démontrer comment l’idée bourgeoise de lea professeur.e réside dans l’illusion d’un « esprit omnipotent et omniscient » (hooks, 2019, p. 129) qui serait démunie d’une corporalité, d’une histoire et d’une sensibilité. Elle invite les pédagogues à assumer pleinement leur corps et les messages qu’il envoie par ses postures, ses déplacements et ses expressions. Selon hooks,

[l]’arrangement du corps dont nous parlons détourne l’attention de la réalité d’un.e enseignant.e en classe pour offrir quelque chose de soi à ses étudiant.es. L’effacement du corps nous encourage à penser que nous écoutons des faits neutres et objectifs, des faits qui ne sont pas particuliers à la personne qui partage l’information. On nous invite à transmettre des informations comme si elles ne venaient pas de nos corps. De manière significative, ceusses d’entre nous qui essayons de parler de biais en classe ont été forcé.es de retourner au corps comme moyen de parler de nous-mêmes comme sujet de l’histoire. Nous sommes toustes sujets de l’histoire. Il nous faut nous réincarner afin de déconstruire la manière dont le pouvoir a été traditionnellement orchestré en classe, niant la subjectivité de certains groupes et l’accordant aux autres. En reconnaissant la subjectivité et les limites de l’identité, nous perturbons l’objectivation tellement nécessaire à la culture de domination. C’est pourquoi tous les efforts pour admettre notre subjectivité, et celle de nos étudiant.es, a généré à la fois une critique et un retour de bâton féroces [*sic*]. (hooks, 2019, p. 130)

Dans l’optique d’endosser une part de subjectivité, hooks suggère de recourir au concept d’Éros; si Éros est généralement associé au désir libidinal, il renvoie en réalité à un désir beaucoup plus vaste, à une force motrice. Éros est donc un désir qui peut se traduire dans une passion concupiscente, de même qu’en un désir de connaître, de partager et de se réaliser, similaire à ce

que Foucault défend dans son concept de *libido sciendi*¹⁶. Prendre conscience d'Éros peut aider le·a pédagogue à se reconnaître comme un sujet de désir, ce qui est fondamental dans une démarche critique du monde et de soi-même; le·a pédagogue qui assume qu'il arrive en classe avec sa subjectivité, qu'il peut développer un certain attachement envers certain.e.s collègues et étudiant.e.s, réagir plus fortement dans certaines situations en fonction de son historique personnel (etc.), est davantage propice à analyser ses intentions et ses interventions, à comprendre comment orchestrer le pouvoir qu'il détient et à diriger son désir vers l'épanouissement intellectuel et éthique :

[c]omprendre qu'Éros est une force qui aide notre effort à s'autoréaliser, qui peut offrir une base épistémologique qui informe comment nous savons ce que nous savons, permettant à la fois aux enseignant.es et aux étudiant.es d'utiliser une telle énergie dans la classe pour vivifier la discussion et stimuler l'imagination critique. (hooks, 2019, p. 178)

Créer une communauté d'apprentissage, c'est avant toute chose réunir des subjectivités distinctes dans une même volonté d'apprendre, non pas pour les conformer aux idéaux de l'enseignant.e, mais plutôt pour les inviter dans un processus de retournement critique vers soi-même qui ouvre la voie à la reconnaissance d'autrui, à un apprentissage soutenu par le désir et les expériences réflexives. Somme toute, l'éducation comme pratique de la liberté invite à « restaurer la passion en classe, [...] la stimuler là où elle n'a jamais été, les enseignant.es doivent de nouveau trouver la place d'Éros en elleux, et ensemble permettre à l'esprit et au corps de ressentir et de connaître le désir » (hooks, 2019, p. 57).

¹⁶ Concept utilisé dans le *Chapitre 2 : Pouvoir et sexualité* du présent mémoire.

Chapitre 4 : Vers une éducation féministe et pragmatiste à la sexualité

Introduction

Dans ce dernier chapitre, nous nous penchons sur les apports qu'une approche inspirée du pragmatisme américain de John Dewey peut procurer à l'éducation à la sexualité que nous avons considérée jusqu'à maintenant. Nous pensons que le pragmatisme, principalement par sa pédagogie de l'expérience et par sa promotion des valeurs démocratiques dans l'éducation et la vie sociale, peut venir supporter et encourager le développement de l'agentivité sexuelle. À la suite de cette analyse, nous effectuons une synthèse des résultats de recherche dans une visée de philosophie pratique. Afin de souligner les implications concrètes de notre réflexion théorique, nous émettons des propositions quant aux critères d'une éducation antioppressive à la sexualité dans les cours de philosophie au collégial. Nous pensons que notre réflexion sur le pouvoir, le féminisme intersectionnel et le pragmatisme saura apporter des pistes d'applications et de discussions intéressantes qui pourront venir enrichir l'éducation à la sexualité dans les études postsecondaires.

L'éducation pragmatiste à la sexualité

Introduction au pragmatisme philosophique

Le pragmatisme est un courant philosophique américain qui « suggère l'entendement de l'action. Il interroge l'action, et l'action de la pensée au sein de nos pratiques, dans le sens d'une épistémologie de l'expérience (de la "pratique") et des savoirs en actions, un agir réflexif » (Morandi, 2004, partie 16). Charles Sanders Peirce (1839-1914), philosophe et sémiologue américain, est l'auteur du texte "How to Make Our Ideas Clear" (*Popular Science Monthly*, 1878) qui marque l'avènement du pragmatisme (Drouin-Hans, 2012). Peirce s'est toutefois distancé du terme « pragmatisme » en proposant le terme « pragmaticisme » à la suite des travaux de William James (1842-1910), un philosophe et psychologue américain qui a également fortement contribué à l'élaboration de l'école pragmatiste (Drouin-Hans, 2012). Nous nous concentrons cependant sur l'œuvre de John Dewey (1859-1952) puisqu'il a investi le pragmatisme dans l'éducation. Notamment, Dewey est l'un des précurseurs de l'éducation progressiste qui a inspiré la réforme pédagogique québécoise en 2000. Si l'approche par projet défendu par la réforme pédagogique a perdu de l'importance dans les écoles québécoises, la pédagogie pragmatiste de Dewey continue d'inspirer plusieurs enseignant.e.s, principalement dans les écoles alternatives (Boutet, 2016).

Dewey a développé sa philosophie de l'éducation directement sur le terrain par l'entremise de son *École Laboratoire (University of Chicago Laboratory Schools)* qu'il a fondé en 1896. Le projet servait à rassembler des chercheur.se.s, des enseignant.e.s et des élèves d'âge primaire dans un même établissement. Comme Dewey voit dans l'éducation de forts potentiels de transformation sociale, l'école laboratoire était comme une microsociété (Rozier, 2010) qui stimulait le développement d'un mode d'être démocratique. La démocratie ici renvoie davantage à une manière d'être au monde qu'à une théorie politique, comme le souligne Dewey :

une société démocratique rejette le principe de l'autorité externe, il lui faut trouver un substitut à cette autorité dans la disposition et l'intérêt volontaire; ceux-ci ne peuvent être créés que par l'éducation. Mais il y a une explication plus profonde. Une démocratie est plus qu'une forme de gouvernement; elle est d'abord un mode de vie associé, d'expériences communes communiquées. (Dewey, 2011[1916, 1938], p. 169)

La réflexion pragmatiste est fortement inspirée de la théorie de l'adaptation de Charles Darwin (1909-1882), le sujet est appréhendé comme un organisme en interaction avec son milieu, dans lequel il évolue constamment grâce à ses expériences qu'il utilise pour réfléchir et agir sur le monde qu'il l'entoure. Selon Dewey, la notion d'expérience représente la réalité qui est continuellement en mouvement, elle désigne la totalité de nos interactions avec l'environnement : « Il pense le réel comme expérience, et l'expérience comme un mouvement, un flux d'expériences finies mais lui-même sans fin » (Frelat-Kahn, 2013, p. 143). Face à un déséquilibre, le sujet doit réagir convenablement par un processus d'enquête afin de retrouver un certain niveau d'harmonie, il apprend donc d'une réflexion introspective par rapport à son expérience; ce sont les actions et les effets du monde qui forment son intellect. Pour Dewey, « [l]a vie est un processus d'auto-renouvellement par action sur l'environnement » (Dewey, 2011[1916, 1938], p. 79) et l'éducation est une reconstruction continue de l'expérience (Deledalle, 2018). Le pragmatisme pour Dewey est, d'abord et avant tout, une épistémologie de l'expérience au service d'une vie démocratique.

Dans l'article « John Dewey, une pédagogie de l'expérience » (2010), la professeure de philosophie Emmanuelle Rozier explique en quoi le pragmatisme est pertinent dans l'enseignement de la philosophie dans une classe de terminale¹⁷. L'approche de Rozier introduit bien notre choix d'une proposition pragmatiste quant à l'éducation à la sexualité dans les cours de philosophie au

¹⁷ Dernière année du lycée en France, les étudiant.e.s ont habituellement le même âge qu'à la rentrée dans les cégeps québécois, soit plus ou moins 17 ans.

collégial, particulièrement avec le recours à l'expérience dans la compréhension de notions abstraites. Comme l'affirme Rozier, les cours de philosophie posent généralement un défi supplémentaire pour les étudiant.e.s puisqu'ils sont habitué.e.s, pour la plupart, à performer à l'école en mémorisant la matière et en la retranscrivant. Les cours de philosophie ne permettent pas « ce refuge derrière les connaissances » (Rozier, 2010, p. 27) et posent deux défis importants pour les étudiant.e.s : la réflexion abstraite et critique par soi-même, ainsi que sa formulation par écrit. Il s'agit non seulement d'apprendre du contenu, mais surtout d'apprendre un savoir-faire, celui de philosopher. À cet effet, faire appel à l'expérience ordinaire – langage, culture et environnement – des étudiant.e.s peut aider à les initier à la discipline philosophique. Évidemment, iels devront arriver éventuellement à dépasser leur expérience personnelle afin de faire des raisonnements plus généraux, mais « circuler sur un terrain de sens commun » (Rozier, 2010, p. 27) facilite les premiers pas vers un raisonnement philosophique plus abstrait. Dans ce processus pédagogique, l'enseignant.e « sert alors de passeur, de traducteur entre ces deux types de rapports au monde en tentant de les faire communiquer [...] surtout pour qu'i[e]ls expérimentent l'effort rigoureux de penser, en autonomie à partir de leur expérience même » (Rozier, 2010, p. 28). Il faut faire attention de ne pas séparer ces deux manières d'être au monde – l'expérience quotidienne et l'expérience philosophique – mais plutôt de les mettre en communication pour qu'elles s'enrichissent mutuellement. Comme l'explique Dewey, « [m]ême pour les étudiants plus âgés, les sciences sociales seraient moins abstraites et formelles si on les traitait moins comme des sciences (moins comme un ensemble de connaissances codifiées) et davantage comme des objets que l'on trouve directement dans la vie quotidienne des groupes sociaux auxquels ces étudiants participent » (Dewey, 2011[1916, 1938], p. 289).

En plus des potentiels pédagogiques liés à la théorie pragmatiste, le recours à cette doctrine nous permet de conserver et d'enrichir notre posture de recherche féministe intersectionnelle. Comme le souligne Charlene Haddock Seigfried dans son livre *Pragmatism and Feminism* (1996), si John Dewey ne reconnaissait pas explicitement sa posture philosophique privilégiée en tant qu'homme blanc aisé, sa pensée fournit malgré tous les outils conceptuels pour distinguer et dénoncer les mécanismes d'oppressions et de privilèges. Plus encore, l'autrice affirme que Dewey, dans la continuité d'Hegel, en anticipant Foucault et le courant poststructuralisme, souligne la manière dont la subjectivité, l'histoire et les institutions – c'est-à-dire l'expérience – constituent notre rapport au monde et au savoir. Sous un angle féministe, ceci peut mener à la dénonciation du

privilège de l'autorité de l'expérience mâle : « Pragmatist explanations of the relation between self and world, experience and knowledge, theory and praxis deny the strict separation of emotions and intellect that feminists frequently criticize as a masculinist distortion pervasive in the Western tradition of philosophy » (Haddock Seigfried, 1996, p. 161). Seigfreid signifie également comment la posture pragmatiste, principalement dans son interdépendance de la pensée et de l'action, du moi et du monde, de la raison et de l'émotion, est convergente avec la posture du féminisme noir, mentionnant l'importance de l'aspect transactionnel de l'expérience dans la pensée de Patricia Hill Collins¹⁸. Enfin, Seigfreid résume l'apport du pragmatisme dans la recherche féministe à partir de la pensée de l'intellectuelle féministe et philosophe Sandra G. Harding (1935-...) :

Harding lists three distinctive features of feminist research: (1) it begins with women's experiences as the basis for social analysis; (2) its aims to benefit women; and (3) the researcher is not a neutral observer, but is on the same critical place as the subject matter. Support for and development of these three themes can be found throughout pragmatist philosophy, which emphasizes that reflection ought to begin with experience, which is irreducibly plural; that the goal of reflection is to satisfactorily resolve the problematic situations that arise within particular experiences, as these are defined by those involved; and that knowledge is always shaped by – in Harding's words – the “concrete, specific desires and interests” of the investigator. (Haddock Seigfreid, 1996, p. 37)

Dans son article « Pragmatism as a Paradigm for Social Research » (2020), David L. Morgan – professeur émérite du département de sociologie de l'Université d'État de Portland – souligne les manières dont le pragmatisme est compatible avec les recherches féministes en lien avec la justice sociale et comment les théories féministes permettent de compléter le pragmatisme par une compréhension et une critique plus poussée des rapports de pouvoir. Selon lui, le féminisme permet de complexifier l'analyse pragmatiste *a priori* trop optimiste quant aux relations de pouvoir et aux résolutions de conflits; en transposant la pensée de Dewey aux enjeux et recherches actuels, voire à notre choix d'une approche intersectionnelle dans l'examen critique des privilèges et des oppressions, la philosophie pragmatiste est plus que pertinente dans une réflexion sur l'éducation à la sexualité et la quête de justice sociale. Selon Morgan, le pragmatisme peut supporter les recherches en sciences sociales qui promeuvent des valeurs liées à l'empowerment :

[t]he central moral value that Dewey advocates for his version of pragmatism is freedom of inquiry [...] in which individuals and social communities are able to define the issues that matter most to them and

¹⁸ Une des autrices qui contribue au cadre conceptuel du *Chapitre 3 : Pédagogies féministes et intersectionnalité*.

pursue those issues in the ways that are the most meaningful to them. His version of inquiry as the revision of beliefs places a central emphasis on the capacity for growth. In particular, he was opposed to any use of force or economic domination that would limit the possibilities for growth of other social groups. This leads to a natural fit between pragmatism and many versions of transformative or emancipatory research through a shared emphasis on openness, fairness, and freedom from oppression. (2020, p. 1050)

En somme, le pragmatisme est une approche philosophique fort prometteuse quant à notre cadre théorique, notre méthodologie et notre posture féministe critique. Si la sympathie du pragmatisme envers le féminisme est discutée dans la littérature scientifique, peu de cadres théoriques féministes qui s'intéressent à la sexualité investissent directement le pragmatisme philosophique, nous voulons ainsi contribuer à ouvrir la voie de la philosophie pragmatiste dans l'éducation à la sexualité et le développement de l'agentivité sexuelle.

Expérience et épistémologie

Il est ressorti de notre réflexion que l'éducation féministe et antioppressive à la sexualité bénéficie d'une approche axée sur l'expérience qui, entre autres, facilite la compréhension de la matière et y donne un sens, donne une voix à chacun.e et démocratise le savoir (hooks, 2019), donne accès à l'individu.e et à la sexualité comme un amalgame de savoir, de pouvoir et de morale à un moment historique précis (Dastooreh, 2015 à propos de la pensée foucauldienne). L'expérience permet de reconnaître la subjectivité au cœur du processus de savoir; le pragmatisme permet non pas d'intégrer l'expérience à la science, mais de démontrer qu'elle y a toujours été : « [l]a science est l'expérience devenue rationnelle » (Dewey, 2011[1916, 1938], p. 314). Apprendre par l'expérience est d'autant plus important lorsqu'on aborde des sujets comme la sexualité humaine qui touche la réalité sociopolitique et culturelle, mais également la réalité intime, relationnelle, corporelle et psychique. Lorsque la visée principale de l'apprentissage est d'encourager le développement de l'esprit critique et de l'agentivité sexuelle, une approche axée sur l'expérience devient incontournable.

Selon Dewey, « l'expérience n'est pas une combinaison de l'esprit et du monde, du sujet et de l'objet, de la méthode et du contenu, mais une interaction continue unique d'un grand nombre (incalculable, en fait) d'énergies » (Dewey, 2011[1916, 1938], p. 252). Si l'expérience est composée d'un caractère passif puisqu'elle subit les conséquences de son environnement, elle

détient également un caractère actif d'expérimentation puisqu'elle a, en retour, des effets sur cet environnement. Il existe deux types d'expérience : les expériences de type « essais et erreurs » (Dewey, 2011[1916, 1938], p. 229) où le sujet perçoit superficiellement les conséquences d'une action sans réellement comprendre la nature des liens causals, et les expériences réflexives où le sujet se sert de son intelligence pour comprendre les causes et les effets d'une action. Les expériences réflexives font « de la pensée elle-même une expérience » (Dewey, 2011[1916, 1938], p. 234), elles sont donc centrales dans les processus d'apprentissages – personnels, intellectuels, sexuels et sociaux – et d'éducation. Or, quand Dewey affirme que le sujet apprend de l'expérience, il ne le fait pas depuis une posture empiriste; le sujet n'apprend pas passivement au contact de l'environnement, il apprend par l'expérimentation. À cet égard, Dewey a conçu le verbe « expérimenter » (Boutet, 2016) qui souligne l'aspect transactionnel de l'expérience et de l'environnement. Le sujet et le monde qui l'entoure sont en transaction constante, ils subissent des conséquences et opèrent des modifications à travers leurs rapports mutuels. Dewey représente ces phénomènes d'apprentissages et d'adaptations par le terme « malléabilité » (Dewey, 2011[1916, 1938]) : « C'est essentiellement la capacité à apprendre par expérience : le pouvoir de retenir d'une expérience quelque chose qui sera utile pour faire face aux difficultés de situations ultérieures. Cela signifie le pouvoir de modifier les actions sur la base des résultats d'expériences antérieures, le *pouvoir d'acquérir des dispositions*, sans lequel l'acquisition des habitudes est impossible ». (Dewey, 2011[1916, 1938], p. 124) L'éducation, quant à elle, est un processus de redirection, de réorganisation et/ou de reconstruction des expériences. Conformément aux propos de Gabrielle Richard (2019) selon lesquels l'éducation à la sexualité requiert constamment une reconstruction des croyances, le concept de reconstruction des expériences est fort pertinent; il permet de prendre en compte le profil expérientiel sexuel – culture, discours, valeurs, normes, vécu – dans l'apprentissage des étudiant.e.s afin de rectifier ou de consolider ce qui avait été acquis. Par exemple, en enseignant la théorie du genre à partir d'un.e philosophe pertinent.e, l'enseignant.e peut encourager les étudiant.e.s à effectuer un retour réflexif sur les stéréotypes de genre qui ont ou ont eu un impact dans leur vie ou celle de leur entourage pour ensuite les inciter à poser un regard critique sur les manières dont iels ou leur entourage réagissent : comportements qui peuvent supporter des stéréotypes néfastes, modifications à apporter à leurs systèmes de croyances, dispositions à conserver, sentiments par rapport à certaines normes, etc. Le même type d'activité

peut être réalisé à partir de textes de philosophes classiques, par exemple en invitant les étudiant.e.s à y déceler les propos toujours d'actualité, les propos sexistes, les propos problématiques, etc.

Si apprendre à partir de l'expérience peut sembler un processus individuel, il s'agit en réalité d'un processus qui comporte nécessairement un aspect social et démocratique. D'abord, les expériences d'autres personnes sont toujours impliquées dans nos apprentissages, que ce soit directement (action d'un proche, aide d'une amie, etc.) ou indirectement (la connaissance est toujours située dans un système de normes et règles antérieures, une personne fonde toujours son savoir à partir d'autres savoirs disponibles, etc.). Dans certains cas, les apprentissages qui proviennent d'une expérience particulière peuvent s'étendre et devenir des généralisations qui sont, pour Dewey, des mécanismes sociaux essentiels, mais qui ne renvoient pas à la nécessité d'un universel inébranlable. Le caractère démocratique de la connaissance réside justement dans le fait que les expériences d'une personne peuvent venir donner une direction et une signification à l'expérience d'une autre. Par rapport à la sexualité, tout particulièrement avec la notion de consentement, prendre en compte le caractère social des apprentissages permet d'insister sur l'importance de la reconnaissance de l'autre, de la valeur éducative de l'expérience qu'il nous renvoie; l'attention portée à l'autre devient une source de formation, de conscientisation et de croissance personnelle et sociale.

En résumé, une épistémologie de l'expérience est impérative dans une éducation à la sexualité féministe et critique qui mise sur le développement des rapports éthiques, sur les relations de pouvoir micro et macro sociale, sur la diversité et sur le plaisir consensuel; l'expérience permet la reconnaissance de l'autre et de son histoire, tout en permettant une construction et un partage de savoir méthodique. Comme l'affirme Marie-France Laurin, enseignante de philosophie :

[p]uiser dans l'expérience, pour le pragmatiste, n'est pas différent pour la féministe que pour la scientifique. PUISER dans l'expérience est le point de départ de toute nouvelle explication du monde lorsque celle qui opère au sein d'une société se révèle inadéquate. Cette expérience est historique et se traduit en un flot d'interaction entre les différents éléments constitutifs du monde et notre corps. Plus concrètement, elle peut être issue des interactions entre les normes, les définitions, les émotions, nos anticipations, nos auto-déterminations et celles que l'on nous impose. C'est seulement à l'intérieur de cette toile qui déborde du langage familier que peuvent surgir les incohérences, tant dans nos définitions de la nature (dans le cas de la scientifique) que dans nos définitions des corps et du genre. (2013, p. 224)

À l'instar de notre posture épistémologique féministe, le pragmatisme permet une remise en question des conditions et des règles qui régissent les savoirs dominants. Ces questionnements ne mènent pas à un refus catégorique des méthodes scientifiques actuelles, mais plutôt à une condamnation de ce que Dewey nomme « the great intellectualist fallacy » (Haddock Seigfreid, 1996) qui réfère au phénomène selon lequel l'expérience qui mène à un savoir scientifique légitime serait uniquement cognitive, délaissant l'importance des expériences sensibles, éthiques, pratiques et esthétiques. Si Dewey ne formule pas son épistémologie critique dans une terminologie du pouvoir (Foucault, 1975, 1976, 2001 [1954-1988, 1976-1988]), au service d'un système de signification genre hétérosexuel (Butler, 2006, 2012, 2018; Richard, 2019) ou comme une arme des privilégié.e.s (Bilge et Hill Collins, 2016; hooks, 2019), il fournit tout de même des outils conceptuels qui cautionnent ces postures critiques et permettent de proposer une théorie de la connaissance différente. Ce que suggère Dewey, c'est de mettre de côté les vieux schémas de la philosophie occidentale qui reposent majoritairement sur des questionnements métaphysiques, *a priori* et universels afin d'approcher la recherche à partir des contextes (politiques, historiques, culturels), des croyances, des actions et des agents impliqués (leurs motivations et intérêts) (Morgan, 2020).

Parallèlement à notre posture sur le pouvoir et le féminisme intersectionnel, le pragmatisme exige l'abolition des dualismes classiques qui teintent la philosophie occidentale traditionnelle depuis la période de la Grèce antique. Parallèlement à bell hooks (2019), Dewey dénonce d'abord et avant tout le dualisme premier duquel découlent les autres, soit celui du corps contre l'esprit (Go, 2013). Selon la théorie pragmatiste, il s'agit du dualisme qui affecte le plus la condition ontologique, en plus d'avoir plusieurs retombées épistémologiques, ne serait-ce que dans les mécanismes élitistes du savoir et de l'éducation que signale hooks, mais également dans le concept de pouvoir-savoir comme créateur de sujet chez Foucault et dans la critique du système binaire des genres chez Butler. Les dualismes corps/esprit et raison/émotion sont à la base de la pensée philosophique occidentale classique; les femmes sont, depuis la Grèce antique, appréhendé.e.s comme des êtres sensibles et inférieurs, confinés aux tâches de soins et à la sphère privée. La pensée holistique – similaire au principe de continuité chez Dewey – que nécessite l'éducation féministe et antioppressive à la sexualité peut donc trouver appui dans le pragmatisme.

L'épistémologie pragmatiste de Dewey propose une méthode de recherche qu'il nomme enquête (*inquiry*); l'enquête permet de trouver des vérités qui ne sont jamais *a priori*, mais plutôt

situées, c'est-à-dire adaptées aux besoins, aux intérêts et à l'environnement du sujet de connaissance. L'enquête, en plus d'être une procédure qui concerne la totalité de l'expérience, peut répondre à des questionnements scientifiques, mais également à tous les autres types de problèmes – éthiques, littéraires, artistiques, relationnels, etc. Comme le souligne Brigitte Frelat-Kahn, docteure en philosophie à l'Université Paris IV Sorbonne : « [l'enquête] vaut pour tout; pour les faits, comme pour les valeurs, pour le quotidien aussi bien que pour les champs de la plus grande abstraction, pour les domaines théoriques et spéculatifs d'un côté ou pratique, technique et professionnel de l'autre » (2013, p. 105). L'enquête permet donc d'enseigner une méthode de réflexion active qui répond à divers types de besoins et peut grandement contribuer aux interrogations liées à la sexualité. L'enquête pragmatiste proposée par Dewey contient cinq étapes qui vont comme suit :

1. Recognizing a situation as problematic;
2. Considering the difference it makes to define the problem one way rather than another;
3. Developing a possible line of action as a response to the problem;
4. Evaluating potential actions in terms of their likely consequences;
5. Taking actions that are felt to be likely to address the problematic situation. (Morgan, 2020, p. 1047)

Éthique et démocratie

La pensée deweyenne est pertinente puisqu'en plus d'offrir une épistémologie de l'expérience compatible avec une posture féministe intersectionnelle, il intègre la méthode scientifique dans l'éthique, la théorie dans la pratique, le biologique dans le culturel, permettant une approche contextualisée, globale et sociale de l'expérience. À l'inverse de la mentalité néolibérale, l'interdépendance des êtres humains, tant entre eux qu'avec leur environnement, est normale, voire souhaitable, parce qu'elle permet le partage, l'ouverture et la progression. Chez l'être humain, « [l]e passage du biologique au culturel se fait par le langage » (Rozier, 2010, p. 26) qui est essentiellement social : « La communication est un processus de participation à l'expérience jusqu'à ce que celle-ci devienne une possession commune » (Dewey, 2011[1916, 1938], p. 88). L'approche démocratique, dans notre réflexion, ne réfère pas à la formation d'un type de citoyen.ne politique quelconque, mais plutôt à la quête d'une manière d'être éthique dans un monde transactionnel, où l'entière reconnaissance de l'autre est à la base de l'expérience, de l'éducation et de la sexualité. Les valeurs démocratiques sont ainsi considérées dans leur force inclusive, et la

diversité et les potentiels conflits qui en découlent sont indispensables à toute communauté humaine diversifiée.

Dewey n'a pas formulé directement une théorie du sujet qui se trouve inévitablement dans un système de pouvoir complexe à la manière de Foucault et de Butler, mais sa pensée est compatible avec l'idée que les relations de pouvoir sont incontournables dans toute réalité sociale. Le sujet peut acquérir un certain auto-contrôle de soi et de ses pulsions, mais il demeure forcément soumis à certains pouvoirs sociaux. Selon Dewey, quelques types de contrôle social sont même bénéfiques; sans appuyer totalement la nécessité du contrôle social, nous appuyons néanmoins le fait que certains pouvoirs peuvent être positifs, ne serait-ce que dans les mécanismes d'empowerment et de disempowerment (Dupuis-Déri, 2014). Notre réflexion tend à condamner le pouvoir qui s'approche de la domination, de la coercition et de la normalisation, et non à condamner le pouvoir lui-même.

Nous sommes conscient.e.s que l'éducation à la sexualité ne peut venir pallier et régler toutes les problématiques actuelles en lien avec la sexualité, mais nous sommes convaincues que l'éducation est cruciale dans une réorganisation personnelle et sociale soutenue par des valeurs féministes et démocratiques. Plus loin encore, nous soutenons que l'éducation – en tant que capacité d'apprendre de nos expériences, de « vie consciente [qui] est un recommencement perpétuel » (Dewey, 2011[1916, 1938], p. 453) – est à la base d'un vécu sexuel positif caractérisé par le plaisir, le consentement et le respect.

L'éducation féministe et pragmatiste

L'éducation détient une place centrale dans la philosophie de Dewey puisqu'elle fait partie intégrante de tous les types de croissance chez l'être humain, est à la base d'une société – ou d'un mode d'être – démocratique et d'une posture éthique. Si traditionnellement l'éducation renvoie à l'institution scolaire, l'éducation pragmatiste concerne tous les stades de développement et facettes de la vie humaine : « Le penchant à apprendre à partir de la vie elle-même et à rendre les conditions de vie telles que tous apprennent en vivant est le meilleur résultat de la scolarisation » (Dewey, 2011[1916, 1938], p. 131). Selon nous, cette vision de l'éducation est cruciale dans l'éducation à la sexualité qui dépasse amplement les murs de l'école. Au-delà de l'acquisition de connaissances académiques, l'éducation pragmatiste permet de focaliser sur l'acquisition de certains savoir-faire, savoir-être et méthode de recherche qui permettent à l'étudiant.e de transposer ces acquis dans sa vie personnelle, sociale et professionnelle.

Dewey se pose contre l'éducation traditionnelle qui dicte les savoirs de l'extérieur de manière coercitive, classe les individu.e.s dans diverses hiérarchies et véhicule des discours dogmatiques; il se pose contre l'éducation traditionnelle pour des raisons similaires qui font que Foucault détecte les mécanismes de pouvoirs coercitifs de l'école dans les prisons, les institutions psychiatriques et militaires, et que hooks dénonce le « système bancaire éducatif » (traduction du concept de Paulo Freire “banking concept of education” dans hooks, 2019, p. 19) et les phénomènes élitistes qui s’y rattachent. L'éducation pragmatiste satisfait davantage les critères des éducations progressives dans l'accent sur la créativité, l'esprit critique et l'expérience, mais Dewey met en garde contre les éducations progressives qui deviennent aussi dogmatiques que l'éducation traditionnelle et souligne l'importance des remises en question et des innovations constantes puisque le monde est en mouvement continu.

Au cœur de l'éducation pragmatiste se trouve les intérêts de l'apprenant.e; en plus de faciliter et de stimuler les processus d'apprentissage, axer sur les intérêts de l'apprenant.e permet d'adapter l'éducation aux besoins particuliers de chaque personne. Dans le cas de l'éducation à la sexualité dans les cours de philosophie au collégial, il semble impossible pour l'enseignant.e d'offrir un suivi personnalisé à chacun.e de ses trop nombreux.ses étudiant.e.s, mais il est réaliste et souhaitable que l'enseignant.e adapte son contenu et son approche à sa classe (moyenne d'âge, besoins signifiés par les étudiant.e.s, événements de l'actualité, etc.).

Dans l'optique d'une éducation à la sexualité positive, l'éducation pragmatiste permet de consolider les éléments – discours, normes, dispositions, fréquentations – bénéfiques de l'environnement de l'étudiant.e et de miser sur sa capacité à se développer plutôt que sur ses manques. À ce propos, Dewey traite l'immaturité comme une force, un potentiel de développement, une étape de vie entière et souhaitable par elle-même, et non comme une absence de maturité à laquelle il faut remédier. Par exemple, Dewey propose d'appréhender l'enfance de manière intrinsèque et de cesser de la comparer avec l'âge adulte, trop souvent perçu comme une finalité. Peu importe l'âge des étudiant.e.s qui se trouvent dans les Cégeps, l'éducation pragmatiste permet d'exposer le potentiel de croissance, mais également les richesses intrinsèques qui s’y trouvent actuellement. Les étudiant.e.s n'apprennent donc pas à développer une sexualité comme les adultes, iels acquièrent des outils pour penser et vivre leur sexualité selon leur situation particulière présente.

L'éducation pragmatiste, en accord avec notre théorie du pouvoir, de la subjectivité et du féminisme intersectionnel, permet l'établissement de relations pédagogiques non hiérarchiques et promeut une éducation sans techniques coercitives. L'enseignant.e, comme mentionné précédemment par la pensée foucauldienne¹⁹, doit se servir de son pouvoir pour guider et instruire les apprenant.e.s, mais toujours de manière à éviter la domination et la contrainte. Cependant, un aspect du pouvoir dans la théorisation de l'éducation pragmatiste semble moins compatible avec notre cadre conceptuel, soit la manière dont Dewey traite la notion de discipline. Tandis que Foucault dénonce la société disciplinaire moderne et les techniques de biopouvoirs qui diffusent un pouvoir coercitif subtil, omniprésent et méthodique, Dewey encourage de façon importante la discipline. Cette incompatibilité à première vue repose toutefois sur une définition totalement différente de la discipline; Foucault conçoit la discipline comme un pouvoir provenant de l'extérieur, qui contraint et limite le sujet, tandis que Dewey conçoit la discipline comme un pouvoir provenant de l'intérieur, qui motive, encadre les actions et augmente la persévérance du sujet. Les deux versions de la discipline peuvent donc cohabiter dans un seul processus pédagogique. La discipline que l'on peut qualifier de discipline coercitive, soit celle qui provient d'une source externe et soumet le sujet, est à éviter, tandis que la discipline intérieure, qui renvoie à une maîtrise de soi et à certains savoir-faire, à un mode d'être démocratique, à la capacité de mettre des efforts méthodiques dans des entreprises choisies et désirées par le sujet, est à privilégier. La discipline dans l'éducation pragmatiste est, en quelque sorte, compatible aux critères de l'agentivité sexuelle; elle renvoie à une disposition individuelle, à « [u]ne personne habituée à réfléchir avant d'agir » ((Dewey, 2011[1916, 1938], p. 213). Les intérêts de l'apprenant.e et la discipline sont connexes, ils augmentent la capacité d'action et de réflexion, en plus de motiver à apprendre et à maîtriser certains savoir-faire et savoir-être.

L'enseignant.e qui endosse une posture pragmatiste doit idéalement concentrer sa pratique sur l'expérience des étudiant.e.s, iel doit arriver à discerner quels types d'expériences sont le plus susceptibles d'être éducatives et quelles conditions sont nécessaires à leur déploiement : « Le devoir de l'éducateur est donc de discerner, dans le contenu de l'expérience actuelle, ce qui peut amorcer de nouveaux problèmes, lesquels, par de nouvelles observations et de nouveaux jugements, élargiront le champ de l'expérience future » (Dewey, 2011[1916, 1938], p. 505). En ce qui concerne l'éducation à la sexualité par l'entremise de la philosophie, l'enseignant.e doit

¹⁹ Voir *Chapitre 2 : Pouvoir et sexualité*.

idéalement privilégier les courants de philosophie et les techniques pédagogiques pour/de/par l'expérience. Sous un angle pédagogique, la conceptualisation de l'expérience implique deux notions principales, la continuité et l'interaction. La catégorie de la continuité – le *continuum expérimental* ((Dewey, 2011[1916, 1938], p. 473) – est nécessaire à l'expérience éducative, ceci « signifie que chaque expérience, d'une part emprunte quelque chose aux expériences antérieures et, d'autre part, modifie de quelque manière la qualité des expériences ultérieures » (Dewey, 2011[1916, 1938], p. 473). L'interaction permet de saisir le caractère éducatif d'une expérience et de relier ses fondements internes/subjectifs – vécu, intérêts, compréhension (etc.) de l'étudiant.e – et externes/objectifs – organisation sociale dans la classe, matériel d'apprentissage, environnement (etc.) – qui ensemble, forment une situation. C'est la jonction dynamique de la continuité et de l'interaction qui informe l'enseignant.e sur les procédés pédagogiques de l'expérience.

Comme mentionné précédemment, une approche par l'expérience est au cœur des épistémologies et des pédagogies féministes, tout particulièrement lorsqu'il s'agit d'une approche intersectionnelle qui analyse les différents profils de privilèges et d'oppressions dans leur caractère dynamique et complexe. Les approches par l'expérience ont néanmoins posé plusieurs débats dans le féminisme, en particulier à ce qui a trait à l'existence (ou non) et à la pertinence d'une catégorie *femme*. En effet, les luttes politiques axées sur une expérience et une oppression commune sont soutenues par un groupe social quelconque, en ce qui a trait au féminisme il y a donc une polémique autour du sujet de revendication : y a-t-il une essence féminine qui permet de rassembler toutes les femmes dans une même catégorie? La catégorie *femme* du féminisme est-elle inclusive, par exemple aux personnes non-binaires? Nous pensons toutefois qu'il est possible, sous un angle pragmatiste et intersectionnel, de ne pas répondre directement au dilemme sur la notion de femme, mais de conserver une lutte féministe axée sur des expériences communes, réunissant les personnes vivant des oppressions similaires causées par le patriarcat et l'hétérocentrisme qu'iels soient femmes, non-binaires, agenres, etc. Si les personnes privilégiées – notamment les hommes cishétérosexuels – ne peuvent être centrales dans cette lutte, ils peuvent devenir de précieux alliés (Dupuis-Déri, 2014).

Au-delà des discussions entourant l'expérience comme vecteur de lutte et les problématiques essentialistes qui s'y rattachent, l'expérience demeure un recours indispensable dans une éducation et une sensibilisation féministe. Pour synthétiser les raisons qui font que nous défendons une pédagogie pragmatiste de l'expérience dans notre éducation féministe à la sexualité,

nous pouvons avoir recours aux arguments mentionnés par Seigfreid (1996) dans son projet de réunir le pragmatisme et le féminisme :

(1) the identification and rejection of philosophical dualisms that have systematically distorted our understanding of everyday experience, (2) the thesis that ignoring the perspectival nature of experience is a source of oppression, (3) the development of standards of judgment and values from concrete experience, and (4) the role of feeling in experience. (p. 146)

Il est pertinent de souligner que l'éducation comme reconstruction de l'expérience est de circonstance dans plusieurs projets subversifs. Sous un angle butlérien, la resignification et la subversion partent toujours du système actuel qui, qu'on le veuille ou non, est le point de départ de toute expérience. C'est à la suite d'une réflexion critique que le sujet décide quel élément de l'environnement lui convient et lesquels il désire subvertir et qu'il peut entreprendre des actions en ce sens. L'utilisation de l'écriture inclusive peut être un exemple d'action subversive et de reconstruction dans l'éducation; si l'expérience d'écriture occidentale émerge dans un langage où le masculin domine comme signifiant universel, il demeure possible de reconstruire notre expérience par un usage de l'écriture inclusive qui détient forcément un aspect subversif et militant. Par ailleurs, la reconstruction de l'expérience est très intéressante lorsque nous percevons l'éducation à la sexualité sur un continuum, le sujet – même dans ses expériences les plus intimes – peut ajuster sa vie sexuelle au fur et à mesure, selon ses besoins et celui de ses partenaires; son expérience présente peut bénéficier des apprentissages de ses expériences passées et enrichir ses expériences futures.

Concrètement, un enseignement pragmatiste implique un recours à la méthode de l'enquête qui, dans un cadre pédagogique, se retrouve sous la forme du projet. Le projet est un procédé pédagogique qui vise l'acquisition de savoirs académiques et de savoir-faire par une démarche d'apprentissage dynamique. Comme mentionné plus haut, si l'approche par projets a diminuée en importance dans l'éducation québécoise depuis la réforme scolaire au début des années 2000, elle demeure à la source de plusieurs écoles alternatives et reste pertinente dans tout processus pédagogique qui investit au même moment l'aspect théorique et pratique de la connaissance. Le projet est en accord avec notre réflexion, d'abord parce que l'enseignant.e y joue un rôle d'accompagnateur.ice, doit prendre en compte les intérêts de l'apprenant.e et délaisser la tentation d'exercer sur iel un pouvoir disciplinaire, ensuite parce que le projet est idéal dans une démarche personnelle et sociale d'apprentissage, stimulant le développement de l'esprit critique et

l'acquisition d'une méthode intellectuelle tant par l'autonomie que par la coopération. Le point de départ du projet doit renvoyer, d'une manière ou d'une autre, à certains intérêts de l'apprenant.e. La visée est de résoudre une problématique ou un questionnement et pour ce faire l'apprenant.e émet des hypothèses, analyse les éléments objectifs pertinents à la résolution du problème, est attentif.ve à la signification de ce qu'il examine, se sert de ses expériences précédentes et de celles d'autrui pour réfléchir et agir. Appliquer l'approche par projet dans un cours de philosophie qui concerne la sexualité est très réalisable, par exemple la démarche que nécessitent les dissertations philosophiques satisfait déjà plusieurs critères du projet. L'étudiant.e peut choisir une question de dissertation sur un sujet qui l'intéresse, tenter d'y répondre en ayant recours à des auteur.rice.s vu.e.s dans le cours, émettre des hypothèses, effectuer le projet de manière individuel ou en groupe, discuter de ses résultats et faire des liens avec sa réalité personnelle et politique. Le principal réside dans la participation de l'étudiant.e qui doit activement contribuer à son apprentissage et dans le rôle de l'enseignant.e qui doit agir comme un.e guide, tous les deux bénéficiant de cette relation pédagogique : « [c]'est grâce à un échange réciproque du maître et des élèves que s'accomplit cette croissance, le maître reçoit, mais il n'a pas peur de donner. Le point essentiel à retenir est que le projet grandit et prend forme grâce à un processus d'intelligence socialisée » (Dewey, 2011[1916, 1938], p. 501).

Finalement, l'éducation pragmatiste offre des conditions intéressantes pour une pédagogie féministe et antioppressive qui promeut la liberté et la diversité. La classe pragmatiste encourage la démocratie comme « un processus de cohabitation des différences et des singularités » (Frelat-Kahn, 2013, p. 119) et le pluralisme comme une réponse à la nature fluctuante des êtres et des choses. Cette posture pédagogique, éthique et épistémologique inhérente à la philosophie pragmatiste est adaptée à la réalité multiculturelle et à la diversité sexuelle qui caractérise les étudiant.e.s québécois.e.s, ainsi qu'à des techniques didactiques diversifiées ouvertes à l'innovation et au déploiement de l'imagination. Nous rappelons que la démocratie dans le pragmatisme ne renvoie pas à un genre de gouvernement, mais plutôt à une réalité transactionnelle sensible aux individu.e.s, aux intérêts individuels et communautaires, qui œuvre pour optimiser la croissance et l'adaptation de chacun.e par des processus de coopération, d'enquêtes et d'analyses critiques (Frelat-Kahn, 2013). La philosophie pragmatiste permet de saisir l'éducation non pas comme un moyen, mais comme une fin souhaitable en elle-même; l'éducation n'est pas un moyen pour atteindre un mode d'être démocratique, elle « ne prépare pas à la démocratie, elle participe d'une

même expérience » (Frelat-Kahn, 2013, p. 119). En ce sens, l'éducation pragmatiste est, parallèlement aux pédagogies féministes intersectionnelles et aux pédagogies antioppressives/critiques, fondamentalement engagée politiquement. En fait, les autres types d'éducation le sont tout autant, mais dans le cas de l'éducation pragmatiste les aspects politiques et éthiques sont ouvertement reconnus et mis à profit. Néanmoins, l'engagement politique dont il est question ne soutient pas de valeurs directement reliées à des idéologies ou à des partis politiques, mais plutôt à la défense de plusieurs formes de participations et de valeurs démocratiques comme l'esprit critique, l'ouverture, la collaboration et la liberté. Comme hooks (2019) le propose avec la mise en place d'une communauté d'apprentissage, il est possible de créer une solidarité entre des personnes même si celles-ci détiennent un profil de privilèges et d'oppressions différents, à la condition qu'iels prennent conscience de leurs conditions, soit critiques envers eux-mêmes et écoute réellement autrui. Il importe d'accepter et de gérer les conflits et les différences, tout en créant un sentiment d'appartenance par la création d'une unité pédagogique en quête de liberté. Comme le mentionne Frelat-Kahn (2013), « [l]a démocratie n'est pas le moyen de la liberté : elle est pratique de la liberté. En ce sens, le pragmatisme est bien une philosophie de la liberté » (p. 58). Que l'on utilise le terme « démocratie » comme Dewey, l'expression « pratique de liberté » comme Foucault ou « l'éducation comme pratique de liberté » chez hooks, ceci renvoie à une manière similaire d'être au monde. L'éducation à la sexualité, qu'elle soit effectuée dans un cadre personnel, scolaire ou professionnel, n'est pas un moyen vers une sexualité accomplie; elle fait partie intrinsèque d'une sexualité plaisante, fluctuante, sentie et éthique. L'éducation à la sexualité ne prépare pas au développement de l'agentivité sexuelle, elle en est une caractéristique intrinsèque et essentielle.

Synthèse et résultats

À la suite du bilan critique de l'éducation à la sexualité dans le réseau scolaire québécois et à la revue de la littérature scientifique sur l'éducation féministe à la sexualité (Descheneaux et al., 2018; Amsellem-Mainguy et Vuattoux, 2019; Boucherie, 2019; *Corps Accord, guide de sexualité positive*, 2019; M. Wagner et al., 2017; Richard, 2019), il est ressorti qu'une approche féministe et antioppressive implique d'abord et avant tout un cadre conceptuel articulé autour des dynamiques de pouvoir micro et macrosociales et bénéficie d'une posture féministe intersectionnelle qui permet une analyse détaillée des systèmes d'oppressions et de privilèges. Nous avons démontré que l'apprentissage de la philosophie peut être intéressante dans le développement de l'agentivité

sexuelle (Lang, 2011), notamment dans l'enseignement de l'esprit critique et des considérations éthiques. Nous avons produit une réflexion de philosophie critique sur les enjeux de pouvoir reliés à la sexualité et au genre, sur les caractéristiques des pédagogies féministes intersectionnelles et sur l'éducation pragmatiste; nous effectuons à présent la synthèse des résultats de recherche.

En premier lieu, la théorie de la subjectivation – qu'on peut appliquer aux étudiant.e.s et aux enseignant.e.s – qui est au centre de notre réflexion propose une catégorie du sujet pluriel et complexe, toujours ouverte à la réinterprétation (Butler, 2012). Le sujet, qui est une forme et non une substance (Foucault, 1982), advient d'abord et avant tout par un processus inévitable de subordination aux règles, aux savoirs, aux normes et aux symboles qui régissent le système social dans lequel il se trouve (Butler, 2002[1997]). La subordination fondamentale peut néanmoins être suivie d'une désubjectivation critique (Butler, 2002) dans une optique subversive. Le sujet a une identité fluide (Bilge 2009) et une histoire particulière (hooks, 2019). Pour certaines personnes il est extrêmement complexe de faire reconnaître cette identité et historique; être reconnu comme un sujet légitime est un privilège dans un système de pouvoir coercitif et hiérarchique.

En second lieu, la théorie du pouvoir qui supporte notre réflexion appréhende le pouvoir comme une conduite aux propriétés instables et à la base de la vie sociale, et non comme une chose que l'on possède (Foucault, 1982). Si le pouvoir peut restreindre, détourner et exclure, il peut également créer, supporter et stimuler. Les états de pouvoir créent une chaîne complexe d'oppressions et de privilèges; par une approche féministe intersectionnelle, les différents types d'oppressions doivent être compris comme mutuellement constitutifs (Bilge, 2009). Les jeux de vérités et les normes qui créent et régissent la sphère sociale sont fortement soutenus par le pouvoir-savoir (Foucault, 1976) qui, depuis l'avènement des sociétés disciplinaires modernes (Foucault, 1975) et du biopouvoir (Foucault, 1976), œuvrent sur les processus de subjectivation par l'entremise du corps et du concept de population. Le dispositif de sexualité, qui résulte du processus historique de création et d'épistémologisation de la sexualité, est au cœur des techniques du biopouvoir; il détient un grand rôle dans la création du sujet (atteinte de sa propre intelligibilité, aveux de soi, etc.) et dans le contrôle des corps (santé publique, normes, contrôle des naissances, éducation à la sexualité, etc.). Dans le présent système patriarcal suprématiste blanc (hooks, 2019), il importe de souligner la logique colonialiste, sexiste et raciste qui domine principalement par le contrôle du corps des femmes. Si un certain niveau de normativité est nécessaire à la vie sociale, c'est actuellement le phénomène de normalisation qui dirige les représentations sociales et ce, de

manière coercitive (Butler, 2012). La normalisation supporte, entre autres, l'hétérosexualité obligatoire (Richard, 2019) qui braque le dispositif de sexualité. De là dérive le concept du genre qui est produit sous le mode de la croyance et de la performance (Butler, 1990). À des fins sociopolitiques de normalisation, le genre a été substantivé comme binaire, et ceux qui s'éloignent des stéréotypes masculins et féminins sont traité.e.s comme anormal.e.s et n'ont souvent aucune existence intelligible dans le système symbolique et culturel dominant.

En troisième lieu, le pouvoir-savoir contemporain appuie l'épistémologie dominante qui maintient un système social hiérarchique où créer et détenir un certain savoir devient le privilège d'une classe sociale (Foucault, 1976; hooks, 2019). La philosophie occidentale fait partie de cette tradition épistémologique entre autres par des dualismes métaphysiques (corps/esprit, femme/homme, théorie/pratique, raison/émotion, etc.), par l'exigence d'universalités, par l'accent sur la raison instrumentale et par l'imposition d'une posture objective. L'éducation, plus particulièrement l'éducation à la sexualité, est fortement investie dans l'épistémologie dominante qui impacte le devenir sujet. Les systèmes philosophiques que nous avons couverts dans notre réflexion comportent tous des approches épistémologiques critiques (Foucault, 2001; Butler, 2006 [1990]), 2012, 2018; hooks, 2019; Bilge et Hill Collins, 2016 ; Dewey, 2011[1916, 1938]) pouvant aller jusqu'à un scepticisme systématique (Dastoor, 2015), et ayant en commun une pensée holistique qui s'oppose aux dualismes et à la quête d'impératifs universels dans l'existence humaine. Cette posture critique doit se rapporter au monde, mais également à soi-même puisque le sujet, à l'instant où il formule une vérité sur soi, le fait nécessairement avec le savoir dominant (Foucault, 1976), le langage et le symbolique accessibles (Butler, 2002 [1997]), voire avec la langue de l'opresseur qui l'on fait advenir (hooks, 2019). Le recours à l'expérience, ou à la « passion de l'expérience » (hooks, 2019), permet d'ouvrir les sphères du savoir et du langage aux personnes marginalisées. Sous un angle pragmatiste, le recours à l'expérience dans l'accès au savoir devrait être inévitable; le sujet apprend par des retours réflexifs sur ses expériences qui fondent sa réalité. Le principe de malléabilité renvoie à cette capacité d'apprendre par l'expérience et le continuum expérimental illustre le caractère continu de l'éducation (Dewey, 2011[1916, 1938]). Appliqué à l'éducation à la sexualité, le continuum expérimental souligne l'importance de considérer les expériences passées et futures au-delà de la salle de classe; chaque expérience éducative est influencée par les expériences antérieures et influence les expériences à venir de l'étudiant.e. De plus, la posture épistémologique critique peut servir à ouvrir les catégories de

l'identité et les possibles sexuels par la resignification. (Butler, 2018). Dans une optique pragmatiste, la subversion peut advenir par la reconstruction de l'expérience (Dewey, 2011[1916, 1938]).

En quatrième lieu, l'éducation devrait être axée sur le développement d'un certain mode d'être éthique, une « culture de soi » (Foucault, 2011), en matière d'éducation à la sexualité on peut plutôt parler d'agentivité sexuelle (Lang, 2011). L'agentivité sexuelle demande des processus de responsabilisation, d'affirmation, de respect de soi et des autres; un processus d'empowerment dans les sphères où le sujet manque de pouvoir et de capacité d'action, et un processus de disempowerment (Dupuis-Déri, 2014) dans les sphères où il détient trop de pouvoir et empiète sur la liberté des autres. Le consentement, reconnu dans son caractère ambigu et complexe (Boucherie, 2019), doit être une des notions principales de l'éducation à la sexualité. Dans un contexte d'éducation féministe et positive à la sexualité, on peut parler d'éducation enthousiaste au consentement (*enthusiastic consent*) (Kulwicki, 2008). Il s'agit d'éveiller les réflexions éthiques et critiques en lien avec les systèmes de pouvoir; non pas pour révéler un soi et une sexualité authentiques, mais plutôt pour stimuler une conscience éthique de soi et des autres. La sexualité concerne tellement d'aspects de la vie humaine que les étudiant.e.s et les enseignant.e.s doivent arriver à poser un regard sur leur histoire, leurs préférences et leurs dispositions afin d'évaluer et d'ajuster, au fur et à mesure, leurs pratiques et leurs postures identitaires, éthiques, pédagogiques et sexuelles. En accord avec notre théorisation d'un sujet multiple et mouvant, la sexualité humaine se développe sur un continuum; le soi et la sexualité sont continuellement à réinventer dans une éthique de liberté (Foucault, 2011). Pour favoriser un climat propice à une éducation féministe, intersectionnelle, critique et antioppressive, que bell hooks nomme « pédagogie de la libération » (hooks, 2019), l'enseignant.e doit demeurer transparent.e et tenter d'être un levier de justice sociale (Bilge et Hill Collins, 2016) et de justice reproductive (Descheneaux et al., 2018). La classe doit devenir une communauté d'apprentissage ayant comme principal point d'attache l'apprentissage (hooks, 2019). Les subjectivités singulières doivent être reconnues et entendues dans leurs différences, ce qui implique l'acceptation de certains débats et conversations conflictuelles dans lesquelles l'enseignant.e doit prendre position de manière respectueuse, particulièrement en présence de microagressions et de propos discriminatoires. L'expérience – le vécu, l'intellect, le corps, la sensibilité – doit être au centre des processus d'apprentissage, non seulement pour faciliter la compréhension de la matière et en tirer du sens, mais également pour inclure tout le monde dans

la construction et le partage du savoir. L'éducation pragmatiste permet de concevoir la connaissance sous sa composition sociale et de l'investir dans une organisation de classe démocratique (Dewey, 2011[1916, 1938]). Le concept d'enquête pragmatiste comme manière d'acquérir du savoir permet de créer des activités pédagogiques axées sur la réflexion mise en action, concrètement sous la forme du projet (Dewey, 2011[1916, 1938]). Enfin, les étudiant.e.s et l'enseignant.e doivent se reconnaître comme des sujets de désir dans un cadre d'apprentissage; il n'est point surprenant que du savoir émane tant de pouvoir, le désir de connaître peut être animé d'une réelle pulsion à connaître, d'une force libidinale – *libido sciendi* (Foucault dans Thomas, 2016) – qui érotise le savoir. Selon hooks, les enseignant.e.s devraient toujours reconnaître la puissance d'Éros (hooks, 2019) dans elleux, puisque si c'est nécessaire à la compréhension de soi et de sa sexualité, ce l'est également dans tout ce qui est impliqué dans le désir, la pulsion, le savoir, et les autres; la reconnaissance d'Éros dans le mouvement vers la vie.

S'il est possible de faire plusieurs rapprochements théoriques entre les philosophies que nous avons étudiées, il est important de souligner les limites d'une telle approche. Nous sommes conscient.e.s de la délicatesse de l'arrimage de plusieurs théories entre elles; nous avons axé l'attention du lecteur.rice sur les collaborations possibles entre celles-ci, mais il existe plusieurs divergences importantes entre les approches philosophiques employées dans le mémoire. Par exemple, les théories investissent toutes le concept de l'expérience, mais la théorie foucauldienne l'investi dans une optique généalogique et archéologique, le féminisme intersectionnel dans une optique qu'on peut associer à la tradition épistémique du point de vue (*standpoint theory*) et le pragmatisme dans une optique mélioriste. De plus, les types de dispositions éthiques que promeuvent ces théories sont distinctes; on retrouve chez Foucault une culture de soi très fluctuante et sceptique envers le système social et politique, chez hooks une posture éthique très militante et engagée et chez Dewey une disposition morale axée sur la démocratie et la citoyenneté. Malgré tout, nous pensons qu'il est possible de conserver certains éléments complémentaires de chaque théorie afin d'orienter le développement de l'agentivité sexuelle.

À la lumière de ces résultats, nous pouvons émettre des propositions quant aux caractéristiques requises dans l'intégration d'une éducation antioppressive dans les cours de philosophie au collégial, nous recommandons :

- (1) la présence d'un.e enseignant.e ouvert.e, informé.e et critique envers le monde et iel-même;

- (2) la diversification des types d'activités et d'outils pédagogiques afin de respecter la diversité des réalités étudiant.e.s, notamment par l'entremise du projet pragmatiste;
- (3) l'adoption d'une posture intersectionnelle, une sensibilité accrue aux divers mécanismes de privilèges et d'oppressions qui influencent la vie sexuelle, le savoir, la philosophie et l'éducation;
- (4) l'emphase sur le développement de l'agentivité sexuelle;
- (5) l'adoption d'une approche pédagogique et épistémologique centrée sur l'expérience;
- (6) l'adoption d'une éducation démocratique qui vise la sororité et la justice sociale et reproductrice;
- (7) l'adoption d'une éducation féministe qui souligne l'existence d'un discours dominant hétérocentré et binaire envers les genres et les orientations amoureuses et sexuelles;
- (8) l'adoption d'une éducation constamment remise en question afin qu'elle soit adaptée au contexte à propos;
- (9) l'adoption d'une posture attentive au plaisir, à l'intimité, à la diversité et au consentement;
- (10) la création d'un sentiment d'appartenance dans la formation d'une communauté d'apprentissage;
- (11) la redéfinition de la traditionnelle hiérarchisation entre les enseignant.e.s et les étudiant.e.s dans un rapport plus horizontal;
- (12) l'investissement du pouvoir dans ses aspects émancipateurs (empowerment, disempowerment, agentivité, etc.) et la condamnation du pouvoir dans ses aspects coercitifs (discipline extérieure, élitisme, normalisation, effets de domination, etc.);
- (13) l'adoption d'une langue parlée et écrite qui reflète des valeurs inclusives;
- (14) la présence d'un.e enseignant.e qui accepte les conflits potentiels qui peuvent advenir en classe, qui évite le statut quo et dénonce les propos discriminatoires;
- (15) le refus des dualismes classiques en philosophie par l'adoption d'une pensée holistique envers la sexualité et l'éducation;
- (16) le recours à la reconstruction de l'expérience dans les apprentissages subversifs;
- (17) l'adoption d'une culture sur le développement de l'agentivité sexuelle et sur l'éducation à la sexualité qui permet de les situer sur un continuum;
- (18) l'adoption d'une éducation centrée sur les intérêts et les besoins des apprenant.e.s.

Conclusion

Dans ce mémoire, nous nous sommes intéressé.e.s à ce que l'apprentissage de la discipline philosophique peut apporter à l'éducation à la sexualité, ayant comme question de recherche centrale : Quelles seraient les caractéristiques et les implications de l'intégration d'une éducation féministe et antioppressive à la sexualité dans les cours de philosophie au collégial? Plus spécifiquement, nous avons effectué un bilan de l'éducation à la sexualité au Québec, établi les critères de base d'une éducation féministe à la sexualité à partir de la littérature scientifique actuelle, réfléchi sur les possibles contributions de la discipline philosophique dans le développement d'une agentivité sexuelle, effectué un cadre conceptuel sur le pouvoir et les processus de subjectivation, examiné les pédagogies féministes et l'intersectionnalité, pour enfin proposer une avenue pédagogique et philosophique inspirée du pragmatisme américain. Dans une optique de philosophie pratique, nous avons émis des suggestions d'applications afin de guider les enseignant.e.s qui veulent intégrer l'éducation à la sexualité dans leur cours de philosophie.

Évidemment, notre réflexion comporte plusieurs limites. Par exemple, il aurait été pertinent d'effectuer un travail terrain pour connaître les impacts concrets d'une telle proposition en effectuant des entrevues avec certain.e.s professionnel.le.s et étudiant.e.s. Il est également possible que notre posture personnelle ait créé divers biais conceptuels, ne serait-ce que dans notre manière occidentale de réfléchir le monde. La seule certitude que nous avons par rapport à nos résultats de recherche est l'importance d'une posture critique radicale envers nous-mêmes, les autres et le monde; ceci vaut pour notre propre discours, la visée centrale du mémoire étant d'entretenir les discussions actuelles sur l'éducation féministe à la sexualité et non d'imposer des conceptions qui peuvent être ou devenir inadéquates pour certaines personnes et dans certains contextes.

Malgré tout, nous pensons que notre réflexion apporte un regard original sur l'éducation à la sexualité et permet de mettre en lumière l'importance du développement d'une agentivité sexuelle dans une sexualité positive. Nous pensons que notre analyse permet de dénoncer – du moins en partie – non seulement les dynamiques de pouvoir inéquitable présentes dans l'éducation à la sexualité, mais également dans la philosophie occidentale, dans l'éducation et dans nos rapports intimes et sociopolitiques quant au dispositif de sexualité. Nous espérons que la communauté de recherche continuera à élargir les connaissances disponibles sur l'éducation féministe à la sexualité,

et que le gouvernement québécois posera des gestes concrets pour offrir aux jeunes un meilleur accès à celle-ci. Plus largement, nous espérons que la discipline philosophique saura s'ouvrir aux personnes appartenant à des groupes marginalisés et aux connaissances précieuses qu'ils peuvent apporter à la quête humaine de sens et de savoir; il est grand temps de rétablir les injustices épistémiques infligées aux femmes et personnes marginalisées.

Il serait pertinent, dans de futures recherches, d'approfondir les besoins pédagogiques et conceptuels qui découlent d'une éducation à la sexualité dans un contexte multiculturel. De plus, l'investissement des théories pragmatistes dans d'autres sphères d'éducation et de sensibilisation à la sexualité pourrait permettre le développement de connaissances et d'outils qui pourraient enrichir plusieurs milieux concernés, par exemple les organismes communautaires comme les CALACS²⁰ ou les cliniques de santé sexuelle et de planification familiale. Parallèlement, il serait intéressant de perpétuer les recherches sur les rapports entre la philosophie féministe et le pragmatisme, entre autres pour éclairer des enjeux tels l'éthique féministe, le rapport au corps, la pornographie et le pouvoir. Finalement, il serait judicieux de continuer les recherches qui ont comme visée d'intégrer la philosophie dans l'éducation, non seulement dans l'éducation à la sexualité, mais également dans l'éducation en général; apprendre à philosopher détient le potentiel de soutenir les individu.e.s dans le développement d'un esprit critique et d'une posture éthique, et peut donner des outils pour apprendre à penser notre rapport au monde, aux autres et à soi-même.

²⁰ Centre d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel.

Médiagraphie

Allen, A. (2001). Pornography and Power. *Journal of Social Philosophy*, 32(4), 512-531.

Amboulé Abath, A. et al. (2018). La pédagogie féministe : sens et mise en action pédagogique. dans Deschênes, C. (dir.) (2018). *Pédagogies féministes et pédagogies des féminismes*. Recherches féministes, 31(1), Université Laval, 23-43.

Amsellem-Mainguy, Y. et Vuattoux, A. (2019). Sexualité juvénile et rapports de pouvoir : réflexions sur les conditions d'une éducation à la sexualité. *La Découverte*. (99), 85-95.

Ayouch, T. (2018). « Les corps et les plaisirs » : Foucault, le genre, la psychanalyse. Figures de la psychanalyse. *Figures de la psychanalyse, ERES*, (35), 87-102.

Balibar, É. (2005). Le structuralisme : une destitution du sujet?. *Revue de métaphysique et de morale*, Presses Universitaires de France, (45), 5-22.

Bergeron, M. et al. (2020). Rapport de recherche de l'enquête PIECES : Violences sexuelles en milieu collégial au Québec. *Chaire de recherche sur les violences sexistes et sexuelles en milieu d'enseignement supérieur*, Université du Québec à Montréal.

Bibliothèque nationale du Québec. (2003). À propos des réalités gaies et lesbiennes, Guide d'intervention à l'usage des enseignantes et des enseignants. *Comité école et société de la FNEEQ. CSN*.

Bilge, S. et Hill Collins, P. (2016). Intersectionality. Key Concepts. Polity Press.

Bilge, S. (2009). Théorisations féministes de l'intersectionnalité. *Diogène*, Presses Universitaires de France, 70-88.

Blais, M. et al. (2009). La sexualité des jeunes Québécois et Canadiens. Regard critique sur le concept d'« hypersexualisation ». *Images et représentations de la sexualité au Québec, Globe, Revue internationale d'études québécoises*, 12(2), 23-46.

Blais, M. et Lévy, J. J. (dir.) (2018). *Qu'est-ce que l'érotisme ? Philosophie, sciences sociales, clinique*. Liber.

Bouchard, G. (1998). Foucault, le féminisme et la condition masculine. *Laval théologique et philosophique, De la libération. Philosophies et théologies de la libération*, Université Laval, 54(3), 565-577.

Bouchard, G. (1996). Le savoir-pouvoir de/du sexe. *Laval théologique et philosophique, Actes du colloque international Sens et Savoir*, Université Laval, 52(2), 527-549.

Boucher, K. (2003). « Faites la prévention, mais pas l'amour! » : des regards féministes sur la recherche et l'intervention en éducation sexuelle. *Revue Recherches féministes*, 16(1), 121-158.

Boucherie, A. (2019). *Troubles dans le consentement, du désir partagé au viol : ouvrir la boîte noire des relations sexuelles*. Coll. « GENRE! », Éditions François Bourin.

Boutet, M. (2016). Expérience et projet : la pensée de Dewey traduite en action pédagogique. *Phronesis*, 5(2), 23-34.

Burkett, M. et Hamilton, K. (2012). Postfeminist sexual agency : Young women's negotiations of sexual consent. *Sage Journals*, 15(7), 815-833.

Butler, J. (2018). *Ces corps qui comptent, De la matérialité et des limites discursives du « sexe »* (traduit par C. Nordmann). Éditions Amsterdam.

Butler, J. (2012). *Défaire le genre, nouvelle édition augmentée* (traduit par M. Cervulle). Éditions Amsterdam.

Butler, J. (2002 [1997]). *La vie psychique du pouvoir, L'assujettissement en théories* (traduit par B. Matthieussent). Éditions Léo Scheer.

Butler, J. (2007). *Le récit de soi* (traduit par B. Ambroise et V. Aucouturier). Coll « Pratiques théoriques », Presses Universitaires de France.

Butler, J. (2006 [1990]). *Trouble dans le genre, le féminisme et la subversion de l'identité* (traduit par C. Kraus). Éditions La Découverte.

Cuestas, F. (2015). *Marginalité et subjectivité, La subjectivité dans les seuils du social*, L'Harmattan.

Dastoor, K. (2015). *Vers une sociologie foucauldienne, Réunir l'objectivation et la subjectivation*. L'Harmattan.

Deledalle, G. (2018 [1995]). *John Dewey*. Presses Universitaires de France.

Dewey, J. (2011 [1916, 1938]). *Démocratie et éducation, suivi de Expérience et Éducation*. Coll. « individu et sociétés », Éditions Armand Colin.

Dewey, J. (2004 [1897]). Qu'est-ce que « l'intérêt » de l'enfant ? dans *L'école et l'enfant*. Éditions Delachaux et Niestlé.

Descheneaux, J. et al. *Petit manuel pour une éducation à la sexualité positive, inclusive et émancipatrice. Vulgarisation et mise en contexte militant de la recherche « Promouvoir des programmes d'éducation à la sexualité positive, inclusive et émancipatrice »*. Fédération du Québec pour le Planning des naissances (FQPN), Service aux collectivités de l'UQAM, Réseau Québécois en Études Féministes (RéQÉF).

Descheneaux, J. et al. (2018). *Promouvoir des programmes d'éducation à la sexualité positive, inclusive et émancipatrice, Méta-analyse qualitative intersectionnelle des besoins exprimés par les jeunes*. RéQEF, UQAM.

Dubé, V. (2008). Une lecture féministe du « souci de soi » de Michel Foucault : pour un retour à la culture différenciée du genre féminin. *Revue Recherches féministes*. 21(1).

Duchaine, G. et Ferah, M. (2020). Dénonciation de violences sexuelles : « Je n'ai plus peur ». *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/2020-07-10/denonciation-de-violences-sexuelles-je-n-ai-plus-peur.php>

Dupuis-Déri, F. (2014). « Petit guide du " disempowerment " pour hommes proféministes ». *Possibles*, 79-96.

Duquet, F. (2003). *L'éducation à la sexualité dans le contexte de la réforme de l'éducation*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

Drouin-Hans, A-M. (dir.). (2012). *Philosophie de l'Éducation : Itinéraires Américains*. Éditions l'Harmattan.

Eribon, D. (1991). *Michel Foucault : 1926 / 1984 / Didier Eribon* (2ⁱ^{ème} éd.). Coll. « Champs », Éditions Flammarion.

Ferrarese, E. (2012). bell hooks et le politique, La lutte, la souffrance et l'amour. *Revue Recherches féministes*, 25(1), 183-201.

Flores Espínola, A. (2012). Subjectivité et connaissance : Réflexions sur les épistémologies du 'Point de vue'. « Cahiers du Genre », *L'Harmattan*, (53), 99-120.

Foucault, M. (2001). *Dits et écrits 1954-1988, II 1976-1988*. Gallimard.

Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité I, La volonté de savoir*. Coll. « tel », Gallimard.

Foucault, M. (1984). *Histoire de la sexualité II, L'usage des plaisirs*. Coll. « tel », Gallimard.

Foucault, M. (1984). *Histoire de la sexualité III, Le souci de soi*. Coll. « tel », Gallimard.

Foucault, M. (1984). *Histoire de la sexualité IV, Les aveux de la chair*. Coll. « Bibliothèque des Histoires », Gallimard.

Foucault, M. (2018). *La sexualité, Cours donné à l'université de Clermont-Ferrand (1964) suivi de La discours de la sexualité, Cours donné à l'université de Vincennes (1969)*. Coll. « Hautes études », EHESS, Gallimard.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir, Naissance de la prison*. Coll. « Bibliothèque des Histoires », Gallimard.

Frelat-Kahn, B. (2013). *Pragmatisme et éducation, James, Dewey, Rorty*. Coll. « Philosophie de l'éducation », Éditions VRIN.

Galipeau, S. (2021). Pétition pour l'éducation à la sexualité. Sur le site de *La Presse*, <https://www.lapresse.ca/societe/sexualite/2021-01-21/petition-pour-l-education-a-la-sexualite.php>, (page consultée le 22 janvier 2021).

Gardner, J. (2018). The Opposite of Rape. *Oxford Journal of Legal Studies*, 38(1), 48-70.

Grannis, T. (2020). Le patriarcat sans (le) pouvoir? Les hommes et le féminisme après #METOO. *Nouvelles Questions Féministes*, Éditions Antipodes, 39, 116-131.

Gaussot, L. (2008). Le sexe/genre comme discours et comme assujettissement : usages de Foucault. Dans V. Estellon, B. Geay et J-M. Passerault, *Michel Foucault, Savoirs, domination et sujet*, Presses universitaires de Rennes.

Go, H. L. (dir.). (2013). *Dewey penseur de l'éducation*. Coll. « Questions d'éducation et de formation », PUN – Éditions Universitaires de Lorraine.

Guide des pratiques d'ouverture à la diversité sexuelle et de genre en milieu collégial et universitaire. (2016). Chaire de recherche sur l'homophobie, Université du Québec à Montréal, Bibliothèque et Archives nationales du Québec.

Haddock Seigfreid, C. (1996). *Pragmatism and Feminism, reweaving the social fabric*. The University of Chicago Press.

Hamrouni, N. et Lamoureux, D. (2018). Philosophe en féministes. *Recherches féministes*, 31(2), 1-7.

Hickman, L. et al. (2017). *Apprendre tout au long de sa vie, Réflexions sur l'éducation et sur la philosophie de John Dewey* (traduit par I. Aubert et M. Tardieu). L'Hamattan.

Hill Collins, P. (2016). Quelles politiques sexuelles pour les femmes noires? *Cahiers du Genre, hors-série*, 98-127.

hooks, b. (2019). *Apprendre à transgresser, L'éducation comme pratique de la liberté* (traduit par M. Porton). Éditions Syllepse, M Éditeur.

Horkheimer, M. (2001). La fonction sociale de la philosophie. *Tumultes*, Éditions Kimé, (17-18), 341-361.

Kulwicki, C. (2008). Real Sex Education. Dans J. Friedman et J. Valenti, *Yes means yes! Visions of female sexual power & a world without rape*, Seal Press, 305-312.

La CORPS féministe. (2019). *Corps Accord, guide de sexualité positive* (adapté du classique *Our Bodies, Ourselves* sur la santé des femmes). Les Éditions du Remue-Ménage.

Lang, M-È. (2011). L'« agentivité sexuelle » des adolescentes et des jeunes femmes : une définition. *Revue Recherches féministes*, 24(2), 190-209.

Laurin, M-F. (2013). Féminisme et pragmatisme : la question de l'expérience féminine à la lumière des apports du pragmatisme à la théorie féministe. *Itaque*, 13, 199-226.

Lavigne, J. (2009). Entre plaisir et danger. Exploration de la sexualité au Québec à travers ses images et ses représentations. *Revue internationale d'études québécoises*, Globe, 12(2), 11-21.

Lavigne, J. (2018). L'érotisme dans le champ féministe nord-américain et français. Dans M. Blais et J. Lévy (dir.), *Qu'est-ce que l'érotisme? Philosophie, sciences sociales, clinique*. Liber.

Martin, L. (2020). Une puissante vague de dénonciations en ligne. *Le Soleil*. <https://www.lesoleil.com/actualite/une-puissante-vague-de-denonciations-en-ligne-116682615321ac5bb21632769dfc2a7f>

Thomas, Antoine. (2016/09/5). *Michel Foucault à propos de l'école* [Vidéo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=VjsHyppHiZM>

Mills, C. (2003). Contesting the Political : Butler and Foucault on Power and Resistance. *The Journal of Political Philosophy*, 11(3), 253-272.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Composantes de la formation générale, extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC)*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/Composantes_formation_generale_VF.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Éducation à la sexualité*. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/dossiers/education-a-la-sexualite/>

Morandi, F. (2004). Pragmatisme et pratiques en éducation, Réflexion sur le principe d'action selon le pragmatisme de Pierce, James et Dewey, *Éduquer*.

Morgan, D. (2020). Pragmatism as a Paradigm for Social Research. *Qualitative Inquiry*, 20(8), 1045-1053.

Perreault, J. (2015). La violence intersectionnelle dans la pensée féministe autochtone contemporaine. Dans E. Lebel (dir.) *Intersectionnalités*, *Revue Recherches Féministes*, 28(2), 33-52.

Plaignaud, A. (2019). « Cherchez la femme » : dans les non-dits de la philosophie des Lumières et de l'autonomie moderne. *Philosopher en féministe*, 31(2), 35-50.

Proulx, C. (2012). *Petit traité de la vie sexuelle contemporaine – Revanche d'Aphrodite et hypersexualisation*. Éditions du CRAM.

Réseau des écoles publiques alternatives du Québec (2018). *Portrait de l'école alternative*. <https://repaq.org/portrait/>

Revel, J. (2002). *Le vocabulaire de Foucault*.

Richard, G. (2019). *Hétéro, l'école? Plaidoyer pour une éducation antioppressive à la sexualité*. Les éditions du Remue-Ménage.

Rivera, D. (2017). Revealing Hidden Intersections of Gender Identity, Sexual Orientation, Race, and Ethnicity : Teaching about Multiple Oppressed Identities. Dans A. Case, K. (dir.) (2017) *Intersectional Pedagogy, Complicating Identity and Social Justice*. Routledge, 173-193.

Rozier, E. (2010). John Dewey, une pédagogie de l'expérience. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence* (80-81), ERES, 23-30.

Sawicki, J. (1988). Identity Politics and Sexual Freedom: Foucault and Feminism. Dans I. Diamond et L. Quinby, L. (dir.), *Feminism & Foucault, Reflections on Resistance*. Northeastern University Press.

Seigfried, C. H. (1999). Socializing democracy: Jane Addams and John Dewey: Voice, gender, sex. *Philosophy of the social sciences*, 29(2), 207-230.

Simard, D. (2017, 8-9 juin). *La santé sexuelle : un outil de biopouvoir*. Journée d'étude « Discipliner le sexuel », MESHS, Lille.

Synytzia, A. (2020). Education as a means of affirming democracy values in John Dewey's pragmatism: Modern perspective. *Journal of Education Culture and Society*, (1), 30-41.

Wagner, M. et al. (2017). Teaching philosophies guiding sexuality instruction in US colleges and universities. *Teaching in higher education*, 22(1), 44-61.